

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«УЖГОРОДСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»**

**НАУКОВИЙ ВІСНИК
УЖГОРОДСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія

**ПЕДАГОГІКА
СОЦІАЛЬНА РОБОТА**

Випуск 27

Ужгород – 2013

УДК 371; 378; 364
ББК 88.8

Науковий вісник Ужгородського національного університету:
Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». – № 27

Редакційна колегія

Головний редактор:	Козубовська І.В. доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціології і соціальної роботи УжНУ
Заступник головного редактора:	Бартош О.П. кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціології і соціальної роботи УжНУ
Відповідальний секретар:	Опачко М.В. кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки УжНУ
Члени редколегії:	Гвоздяк О.М. кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри німецької філології УжНУ Завгородня Т.К. доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки УжНУ Староста В.І. доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки УжНУ Щербан Т.Д. доктор психологічних наук, професор кафедри психології УжНУ Поліщук В.А. доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи Тернопільського національного педагогічного університету ім.В.Гнатюка Поліщук Ю.Й. доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки Тернопільського національного педагогічного університету ім.В.Гнатюка

Рекомендовано до друку Вченою Радою
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»,
протокол № 1 від 01 лютого 2013 року

Журнал включено до переліку наукових фахових видань
з педагогічних дисциплін, затвердженого постановою
Президії ВАК України № 1-05/4 від 26 травня 2010 року.

З М І С Т

Бартош Олена. ДО ПРОБЛЕМИ ПІДНЯТТЯ СТАНДАРТІВ ПРАКТИЧНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В ШОТЛАНДІЇ.....	9
Бойко Андріана. ПИТАННЯ РОДИННОГО ВИХОВАННЯ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ КОСТЯНТИНИ МАЛИЦЬКОЇ.....	13
Ваколя Зоряна. ВПЛИВ ПЕДАГОГІЧНИХ ТОВАРИСТВ ЗАКАРПАТТЯ НА СТАНОВЛЕННЯ Й РОЗВИТОК СИСТЕМИ ФАХОВОЇ ПЕРІОДИКИ в п.п.ХХ ст.	16
Валько Наталія, Кузьмич Людмила. ФОРМУВАННЯ ОБЧИСЛЮВАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ У КОНТЕКСТІ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ.....	19
Варга Наталія. СОЦІАЛЬНА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ПІДПРИЄМНИЦТВА В УМОВАХ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА.....	22
Вовканич Маргарита. ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ СЕКСУАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ПІДЛІТКІВ У СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ.....	25
Гарাপко Віталія. ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ (НА ПРИКЛАДІ ВІДКРИТОГО УНІВЕРСИТЕТУ).....	27
Горбатюк Роман, Тулашвілі Юрій. МОБІЛЬНЕ НАВЧАННЯ ЯК НОВА ТЕХНОЛОГІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	31
Горішна Надія. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА МОЛОДІЖНИХ ІНІЦІАТИВ У КРАЇНАХ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ.....	34
Дарбишева Ольга. НАВЧАЛЬНО-ПОЛЬОВА ПРАКТИКА З МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ БІОЛОГІЇ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ.....	38
Дацків Ірина. АВГУСТИН ВОЛОШИН ЯК ДИРЕКТОР УЖГОРОДСЬКОЇ ГРЕКО-КАТОЛИЦЬКОЇ СЕМІНАРІЇ.....	41
Джежуль Тетяна. ЛАБОРАТОРНІ РОБОТИ МІЖПРЕДМЕТНОГО ЗМІСТУ ЯК ЗАСІБ РОЗКРИТТЯ ПРИКЛАДНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ МАТЕМАТИЧНИХ ЗНАНЬ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІВ.....	43
Дмитришин Оксана. ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА.....	46
Доннік Марія. ТРУДОВА СОЦІАЛІЗАЦІЯ ВИХОВАНЦІВ СОЦІАЛЬНОГО ГУРТОЖИТКУ ДЛЯ ДІТЕЙ-СИРИТ ТА ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ.....	48
Єнгаличева Ірина. СТИМУЛЮВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ НАВЧАННЯ У ВНЗ.....	50
Єпіхіна Марина, Коваленко Тамара. ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ УМІНЬ БУДУВАТИ ЛОГІКО-ГРАМАТИЧНІ КОНСТРУКЦІЇ ПРИ ОПРАЦЮВАННІ РОЗУМОВИХ ОПЕРАЦІЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ.....	52
Золотова Ганна. СУТНІСТЬ І ЗМІСТ ПРОФІЛАКТИКИ АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ В УМОВАХ ТЕРИТОРІАЛЬНОЇ ГРОМАДИ.....	56
Канюк Олександра. ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ВНЗ.....	60
Карбованець Олена. ГРУПОВА ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ З МІКРОБІОЛОГІЇ.....	64
Карпова Вікторія. ТЕОРЕТИЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ ОСНОВ, ОСОБЛИВОСТЕЙ І СПЕЦИФІКИ НАПРЯМКІВ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	68
Клименюк Наталія, Стремєцька Вікторія. СТУДЕНТСЬКИЙ ВОЛОНТЕРСЬКИЙ ГУРТOK ЯК ЗАСІБ ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ.....	70
Ключкович Тетяна. ЕТАПИ ТА ОСОБЛИВОСТІ ТРАНСФОРМАЦІЇ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ В СЛОВАЦЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ В КІН. ХХ – ПОЧ. ХХІ СТОЛІТТЯ.....	74
Козубовська Ірина, Бабинєць Мирослава. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНІЙ СФЕРІ.....	78
Козубовський Ростислав. ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ПРОФІЛАКТИЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ В ПРОЦЕСІ ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ДИТЯЧИХ ГРОМАДСЬКИХ ОБ'ЄДНАННЯХ.....	80
Коробова Ірина. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИКИ ДО КОНТРОЛЬНО-ОЦІНЮВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	82
Косило Христина. ІДЕЇ ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ У ПЕДАГОГІЧЕІЙ СПАДЩИНІ Г.ВРЕЦЬОНИ ТА В. СУХОМЛИНСЬКОГО.....	86
Красовська Наталія. ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ЕКОНОМІСТІВ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ.....	89
Крупа Валентина. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ.....	93

Кузан Надія. ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРАЦІ В ПІДЛІТКІВ (50 – 60-ті рр. XX ст.).....	96
Кушнір Іван. ЗМІСТ МАРКЕТИНГОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ І-ІІ РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ	99
Литвиненко Олександр. РІВНІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЕКТУВАННЯ	102
Лоїк Галина. АКТУАЛІЗАЦІЯ МОТИВІВ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ТУРИЗМУ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	106
Луценко Григорій. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНОГО ПРОФІЛЮ (В УМОВАХ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ).....	109
Масленнікова Діана, Попова Тетяна, Прудкий Олександр. РОЗВИТОК ФІЗИЧНИХ ЗНАНЬ УЧНІВ ЗАСОБАМИ ПРЕДМЕТНИХ І МІЖПРЕДМЕТНИХ ЕКСКУРСІЙ ДО МУЗЕЮ	112
Машкаринець-Бутко Анжеліка. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ-ВИХОВАНЦІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ	116
Мельничук Ірина, Яцишина Ольга. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	119
Михайлишин Уляна. ЛІНГВООСВІТА В ДОХРИСТИЯНСЬКИЙ ПЕРІОД.....	122
Одінцов Микола. СТВОРЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ЩОДО ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДІВ МЕТОДАМИ І ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ	124
Околович Олександр. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ	127
Оленюк Ірина. ПОЄДНАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА УПРАВЛІНСЬКИХ ВПЛИВІВ НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ З ФІЗИКИ.....	129
Онищук Анжела. СПЕЦИФІКА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ	132
Опачко Магдалина. ПРИНЦИПИ РЕАЛІЗАЦІЇ ЦІЛЕЙ ДИДАКТИЧНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ	135
Оршанський Леонід, Курач Микола. ДИЗАЙН ЯК КУЛЬТУРНО-ЦІННІСНА УНІВЕРСАЛІЯ	138
Павлюк Олена. СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ	141
Палихата Елеонора. ФОРМУВАННЯ ПУНКТУАЦІЙНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	143
Пастух Наталія. ПРОБЛЕМА ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ „СОЦІАЛЬНА ІНСТИТУЦІЯ” У НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ.....	146
Пелін Олександр. НОВИЙ ПІДХІД ДО ВИМІРУ ДОВІРИ ГРОМАДЯН ДО ОРГАНІВ ВЛАДИ ТА БАЗОВИХ СОЦІАЛЬНИХ ІНСТИТУТІВ	148
Перута Ірина. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ОСНОВНИХ ДЕФІНІЦІЙ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ НА ОСНОВІ АКМЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ	151
Поліщук Віра. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАРУБІЖНИХ ПІДХОДІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ І СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ В УКРАЇНІ	154
Поліщук Юрій. ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФІЛАКТИКИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ.....	156
Пришляк Оксана. ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГІВ У США І ФРН	159
Растопчина Оксана. ДІАГНОСТУВАННЯ У ПЕРЕДБАЧЕННІ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ З ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН	162
Ратинська Оксана. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОФІЛАКТИКА ЕМОЦІЙНИХ ПЕРЕВАНТАЖЕНЬ У ПІДЛІТКІВ	164
Розлуцька Галина. ВАРТІСНІ ПРОРИТЕТИ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ АВГУСТИНА ВОЛОШИНА.....	167
Рюль Вікторія. ПОРУШЕННЯ В СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ТРАНСКОРДОННИХ ТРУДОВИХ МІГРАНТІВ (НА ПРИКЛАДІ ЗАКАРПАТСЬКОЇ ОБЛАСТІ)	170
Сивохоп Едуард, Маріонда Іван. САМОПІЗНАННЯ ЯК ДИНАМІЧНИЙ, ЯКІСНИЙ, ІНТЕГРАТИВНИЙ ПРОЦЕС Я-КОНЦЕПЦІЇ ОСОБИСТОСТІ	173
Сліпухіна Ірина, Лахін Борис. ЕЛЕМЕНТИ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ В КУРСІ ЗАГАЛЬНОЇ ФІЗИКИ: ЗАСТОСУВАННЯ ЕФЕКТУ ДОПЛЕРА В НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ І ТЕХНІЦІ	175
Слозанська Ганна. ОРГАНІЗАЦІЙНІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ АВСТРАЛІЙСЬКОГО ДОСВІДУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УКРАЇНІ	178
Слюсар Тетяна. КУЛЬТУРА ПРОФЕСІЙНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ	181
Смужаниця Діана. МОРФОЛОГІЧНІ МОДЕЛІ ТЕРМІНОТВОРЕННЯ В ЮРИДИЧНІЙ ТЕРМІНОЛОГІЇ	183

Сойма Наталія. ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ДЕЗАДАПТАЦІЇ У ПІДЛІТКІВ.....	186
Сопко Руслана. ПОСЛУГИ ЛЮДЯМ ПОХИЛОГО ВІКУ В УКРАЇНІ	188
Сорока Ольга, Банкул Лариса. МУЗИКОТЕРАПІЯ ЯК ІННОВАЦІЙНА ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНА ТЕХНОЛОГІЯ ДЛЯ РОБОТИ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ	192
Сорочинська Віра. ВПЛИВ ЗАСОБІВ МАСОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ НА СОЦІАЛЬНЕ СТАНОВЛЕННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ.....	195
Стойка Олеся ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ В США І ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ.....	199
Сулим Наталія. НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ РЕГУЛЮВАННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ АНГЛІЇ ТА ШОТЛАНДІЇ	202
Тарасова Ольга. ПРОБЛЕМА СТАНДАРТИЗАЦІЇ ПРОГРАМ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН У ВИЩІЙ ШКОЛІ УКРАЇНИ	205
Товканець Ганна. ІСТОРІОГРАФІЧНИЙ ОГЛЯД ПРОБЛЕМИ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ ЧЕХІЇ І СЛОВАЧЧИНИ	208
Товканець Оксана. ГОТОВНІСТЬ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З ВАЖКОВИХОВУВАНИМИ ПІДЛІТКАМИ ЯК УМОВА ПРОФІЛАКТИКИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ	212
Туряниця Василь, Шанта Іван. ФОРМУЛА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ІННОВАЦІЙ В ОСВІТІ.....	215
Філіпенко Ірина, Луценко Вадим. РАЦІОНАЛЬНИЙ ПІДХІД ТА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ НАУКОВОГО ІНЖЕНЕРНОГО МИСЛЕННЯ.....	217
Харченко Людмила. ФОРМУВАННЯ ІНІЦІАТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ МОЛОДШИХ КУРСІВ У НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	219
Цвяк Лариса. НАВЧАННЯ КУРСАНТІВ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНИХ ТЕКСТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	222
Черепаня Наталія. ПЕДАГОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ГОТОВНОСТІ ДИТИНИ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ	225
Шебень Володимир. ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ В КОНТЕКСТІ ШКІЛЬНОЇ РЕФОРМИ.....	229
Шостаківська Надія. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	231
Юрків Ярослава. СУТНІСТЬ ТА ЗМІСТ СОЦІАЛЬНОГО ФЕНОМЕНУ «НАСИЛЬСТВО В СІМ'ї»	234

CONTENT

Bartosh Olena. TO THE ISSUE OF RAISING THE SOCIAL WORK STANDARDS IN SCOTLAND	9
Boiko Andriana. ISSUES ON FAMILY EDUCATION IN A CREATIVE HERITAGE OF KOSTIANTYNA MALYTSKA.....	13
Vakolia Zoriana. THE INFLUENCE OF PEDAGOGICAL SOCIETIES IN TRANSCARPATHIAN REGION ON THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL PERIODICALS IN THE FIRST HALF OF THE TWENTIETH CENTURY	16
Valko Natalia, Kuzmych Lyudmila. FORMING THE STUDENTS' COMPUTER CULTURE IN THE CONTEXT OF INFORMATION EDUCATION	19
Varga Natalia. SOCIAL RESPONSIBILITY OF BUSINESS UNDERTAKING IN CONDITIONS OF MODERN SOCIETY	22
Vovkanych Margaryta. PROBLEMS OF TEENAGER SEXUAL SELF-CONSCIOUSNESS IN THE MODERN SOCIETY	25
Garapko Vitaliya. EXPERIENCE OF MAKING USE OF INFORMATIONAL TECHNOLOGIES IN THE PEDAGOGICAL EDUCATION OF GREAT BRITAIN (ON THE EXAMPLE OF OPEN UNIVERSITY).	27
Gorbatiuk Roman, Tulashvili Yuriy. MOBILE LEARNING AS A NEW TECHNOLOGY OF HIGHER EDUCATION.....	31
Gorishna Nadiya. SOCIAL-PEDAGOGICAL SUPPORT OF YOUTH INITIATIVES IN THE COUNTRIES OF WESTERN EUROPE	34
Darbysheva Olga. TRAINING FIELD PRACTICE IN METHODS OF TEACHING BIOLOGY IN THE TRAINING OF FUTURE BIOLOGY TEACHERS	38
Datskiv Iryna. AUGUSTINE VOLOSHYN AS THE DIRECTOR OF THE GREEK-CATHOLIC TEACHER TRAINING SEMINARY.....	41
Dzhezhul Tetyana. LABORATORY WORKS WITH INTERSUBJECT CONTENT AS A MEANS OF DISCLOSURE OF APPLIED ORIENTATION OF MATHEMATICAL KNOWLEDGE OF FUTURE SKIPPERS	43
Dmytryshyn Oksana. TO THE ISSUE OF FORMATION OF PEDAGOGS RESEARCH CULTURE IN FUTURE PEDAGOGUES.....	46
Donnik Mariya. LABOUR SOCIALIZATION OF STUDENTS OF SOCIAL HOSTELS FOR ORPHANS AND CHILDREN DEPRIVED OF PATERNAL CARE	48
Yenhalycheva Iryna. STIMULATION THE FUTURE FUTURE TEACHERS OF PRIMARY SCHOOLS FOR PEDAGOGIC ACTIVITIES IN THE HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS	50
Yepikhina Maryna, Kovalenko Tamara. FORMATION IN YOUNGER STUDENTS ABILITIES TO DEVELOP LOGICAL GRAMMATICAL CONSTRUCTIONS WHILE PERFORMING METALLY OPERATIONS ON MATH LESSON	52
Zolotova Ganna. MEANING AND CONTENT OF PREVENTING CHILDREN'S ADDICTIVE BAHAVIOUR IN CONDITIONS OF TERRITORIAL COMMUNITY	56
Kanyk Olexandra. TO THE ISSUE OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCY OF FUTURE SPECIALISTS IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS	60
Karbovanets Olena. GROUP FORM OF STUDYING ORGANIZATION OF MEDICAL STUDENTS IN MICROBIOLOGY	64
Karpova Victoriya. THEORETICAL JUSTIFICATION OF BASIS, FEATURES AND SPECIFICS OF DIRECTIONS IN TRAINING SOCIAL WORKERS FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES	68
Klymenyuk Nataliya, Stremetska Victoriya. STUDENT'S VOLUNTEER CIRCLE AS A WAY OF OPTIMIZATION OF FUTURE SOCIAL WORKERS' PROFESSIONAL TRAINING	70
Klyuchkovych Tetyana. THE STAGES AND PECULIARITIES OF THE TRANSFORMATION OF HIGHER EDUCATION SYSTEM IN THE SLOVAK REPUBLIC AT THE END OF THE XX - THE BEGINNING OF THE XXI CENTURIES.....	74
Kozubovska Iryna, Babynets Myroslava. FEATURES OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF SOCIAL WORKERS IN SOCIAL AND ECONOMIC SPHERES.....	78
Kozubovskyy Rostyslav. FORMING THE READINESS OF FUTURE SOCIAL WORKERS TO PREVENTIVE WORK WITH CHILDREN IN THE PROCESS OF VOLUNTEERING IN THE CHILD PUBLIC ASSOCIATIONS	80
Korobova Iryna. TRAINING THE FUTURE TEACHER OF PHYSICS FOR THE CONTROL AND EVALUATION ACTIVITY.....	82
Kosylo Khrystyna. IDEAS OF LABOUR EDUCATION IN PEDAGOGICAL ERITAGE OF H.VRETSYONA AND V. SUKHOMLYNSKY	86
Krasovska Nataliya. TO THE ISSUE OF ECONOMISTS TRAINING IN CONDITIONS OF HIGH SCHOOL TRANSFORMATION	89
Krupa Valentyna. PEDAGOGIC CONDITIONS OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN PHYSICAL REHABILITATION	93

Kuzan Nadia. THE FORMATION OF A POSITIVE ATTITUDE TO LABOUR IN TEENAGERS (50 s - 60-s OF THE XX CENTURY).....	96
Kyshnir Ivan. THE CONTENT OF MARKETING COMPETENCE OF MANAGERS OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF I –II LEVELS OF ACCREDITATION	99
Lytvynenko Oleksandr. LEVELS OF READINESS OF FUTURE ENGINEERS–TEACHERS' FOR THE PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL PROJECTING.....	102
Loic Galyna. UPDATING THE MOTIVES OF PROFESSIONAL GROWTH OF FUTURE TOURISM MANAGERS BY MEANS OF INFORMATIONAL TECHNOLOGIES	106
Lucenko Grygoriy. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF TRAINING ORGANIZATION OF PHYSICAL AND MATHEMATICAL PROFILE SPECIALIST (IN CONDITIONS OF FUNDAMENTALISATION OF PROFESSIONAL EDUCATION).....	109
Maslennikova Diana, Popova Tatiana, Prudkyy Olexandr. DEVELOPMENT OF KNOWLEDGE IN PUPILS ON PHYSICS BY MEANS OF OBJECTIVE AND INTERDISCIPLINARY EXCURSIONS TO MUSEUMS.....	112
Mashkarynets-Butko Angelica. SPECIFICITY OF DEVELOPMENT OF CHILDREN EDUCATED IN SECONDARY BOARDING SCHOOLS.....	116
Melnychuk Iryna, Yatsyshyna Olga. PECULIARITIES OF PROFESSIONAL TRAINING OF INTERNATIONAL STUDENTS IN MEDICAL UNIVERSITIES.....	119
Mykhaylyshyn Uliana. LINHGUA EDUCATION IN THE PRE-CHRISTIAN PERIOD	122
Odintsov Mykola. CREATING THE LEARNING ENVIRONMENT FOR THE PROMOTION OF HEALTHY LIFESTYLE OF STUDENTS IN HIGHER TECHNICAL INSTITUTIONS BY METHODS AND MEANS OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORT.....	124
Okolovych Oleksandr. THEORETICAL ASPECTS IN FORMING THE CULTURE OF PROFESSIONAL COMMUNICATION OF FUTURE PEDAGOGUES	127
Olenyuk Iryna. COMBINATION OF INFORMATION TECHNOLOGIES AND MANAGEMENT INFLUENCE ON PRACTICAL PHYSICS LESSONS	129
Onyshuk Anjela. SPECIFICITY OF TRAINING FUTURE INTERPRETERS FOR THE PROFESSIONAL COMMUNICATION	132
Opachko Magadyla. PRINCIPLES OF DIDACTIC MANAGEMENT IMPLEMENTATION	135
Orshansky Leonid, Kurach Mykola. DESIGN AS CULTURAL VALUE UNIVERSALITY	138
Pavliuk Olena. SOCIAL ECONOMIC AND PEDAGOGIC PRECONDITIONS OF DEVELOPMENT OF SCHOOL EDUCATION IN UKRAINE IN THE SECOND HALF OF XX CENTURY	141
Palykhata Eleanora. FORMATION OF PUNCTUATION SKILLS OF PRIMARY SCHOOL PUPILS	143
Pastykh Nataliya. TO THE ISSUES OF DEFINING THE CONCEPT OF „SOCIAL INSTITUTION” IN THE SCIENTIFIC LITERATURE	146
Pelin Olexandr. A NEW APPROACH TO MEASUREMENT OF PUBLIC TRUST TO THE AUTHORITIES AND SOCIAL INSTITUTIONS.....	148
Peruta Iryna. THEORETICAL ANALYSIS OF KEY DEFINITIONS OF RESEARCHING THE READINESS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY OF FUTURE SOCIAL WORKERS ON THE BASIS OF ACMEOLOGICAL APPROACH	151
Polishchuk Vira. ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGIC ASPECTS OF THE IMPLEMENTATION OF FOREIGN APPROACHES TO THE PROFESSIONAL TRAINING OF SOCIAL WORKERS AND SOCIAL PEDAGOGUES IN UKRAINE	154
Polishchuk Yuriy. FEATURES OF TRAINING THE FUTURE SOCIAL PEDAGOGUES TO THE PREVENTION OF DEVIANT BEHAVIOR AMONG ADOLESCENTS.....	156
Pryshlyak Oksana. PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PEDAGOGUES IN THE USA AND GERMANY.....	159
Rastopchina Oksana. DIAGNOSTICS IN PREDICTING THE RESULTS OF EDUCATIONAL PROCESS IN NATURAL AND MATHEMATICAL SCIENCES	162
Ratynska Oksana. SOCIAL-PEDAGOGIC PREVENTION OF EMOTIONAL OVERLOADS IN TEENAGERS.....	164
Rozlutska Galyna. VALUE PRIORITIES IN PEDAGOGICAL HERITAGE OF AUGUSTIN VOLOSHIN	167
Riul Victoria. DEVIATIONS IN THE SOCIALISATION OF CHILDREN OF TRANSBORDER MIGRANT WORKERS (ON THE EXAMPLE OF ZAKARPATTIA REGION)	170
Syvokhop Eduard, Marionda Ivan. SELF–CONSCIOUSNESS AS A DYNAMIC, HIGH QUALITY, INTEGRATIVE PROCESSES OF SELF-CONCEPT OF PERSONALITY.....	173
Slipukhina Iryna, Lakhin Borys. ELEMENTS OF PROBLEM–BASED LEARNING IN THE COURSE OF GENERAL PHYSICS: APPLICATION OF DOPPLER EFFECT IN RESEARCH AND TECHNOLOGY	175
Slozanska Ganna. ORGANIZATIONAL ASPECTS OF AUSRLAIAN EXPERIENCE OF SOCIAL WORKERS' TRAINING	

REALIZATION IN UKRAINE.....	178
Sliusar Tetiana. CULTURE OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL COMMUNICATION.....	181
Smuzhanytsya Diana. MORPHOLOGIC MODELS OF TERM FORMATION SYSTEM IN LAW TERMINOLOGY (on the example of the Frenach and the Ukrainian languages).....	183
Soyma Nataliya. WAYS OF DISADAPTATION FORMATION IN ADOLESCENTS.....	186
Sopko Ruslana. SURVIVES TO THE ELDERLY IN UKRAINE.....	188
Soroka Olga, Bankul Larysa. MUSIC THERAPY AS INNOVATIONAL HEALTH PRESERVING TECHNOLOGY FOR THE WORK WITH YOUNGER PUPILS.....	192
Sorochynska Vira. THE IMPACT OF MASS MEDIA ON THE STUDENTS' SOCIAL DEVELOPMENT.....	195
Stoyka Olesya. SOME PECULIARITIES OF THE DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION AND THE PROFESSIONAL TRAINING OF SPECIALISTS IN USA.....	199
Sulym Nataliya. NORMATIVE REGULATION OF TRAINING OF FUTURE ENGLISH TEACHERS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN ENGLAND AND SCOTLAND.....	202
Tarasova Olga. TO THE ISSUE OF STANDARDIZATION OF TRAINING PROGRAMMES OF INTERNATIONAL RELATIONS MASTERS IN THE GRADUATE SCHOOL OF UKRAINE.....	205
Tovkanets Ganna. HISTORIOGRAPHIC REVIEW OF PROBLEMS OF ECONOMIC EDUCATION IN HIGHER SCHOOL OF THE CZECH REPUBLIC AND SLOVAKIA.....	208
Tovkanets Oksana. READINESS OF TEACHERS TO THE WORK WITH MALADJUSTED ADOLESCENTS AS A CONDITION FOR THE PREVENTION OF DEVIANT BEHAVIOR.....	212
Turyanytsya Vasyl, Shanta Ivan. FORMULA OF EFFICIENCY INNOVATION EFFECTIVENESS IN EDUCATION.....	215
Filippenko Iryna, Lucenko Vadym. RATIONAL APPROACH AND MODEL OF FORMING THE SCIENTIFIC ENGINEERING THOUGHT.....	217
Kharchenko Iudmyla. THE FORMATION OF THE INITIATIVE OF STUDENTS OF YOUNGER COURSES TO EDUCATIONAL-COGNITIVE ACTIVITY.....	219
Tsvyak Larysa. TEACHING THE CADETS FOR THE INTERPRETATION OF PROFESSIONALLY ORIENTED TEXTS ON FOREIGN LANGUAGE LESSONS.....	222
Cherepanya Natalia. PEDAGOGIC DETERMINANTS OF CHILD'S READINESS FOR SCHOOL.....	225
Sheben Vladimir. TEACHERS TRAINING IN THE CONTEXT OF SCHOOL REFORM.....	229
Shostakivska Nadiya. EXPERIMENTAL STUDY OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE ECONOMISTS BY MEANS OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES.....	231
Yurkiv Yaroslava. NATURE AND CONTENT OF THE SOCIAL PHENOMENON OF «VIOLENCE IN THE FAMILY».....	234

УДК 364.4(410.5)

ДО ПРОБЛЕМИ ПІДНЯТТЯ СТАНДАРТІВ ПРАКТИЧНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В ШОТЛАНДІЇ

Бартош Олена Павлівна

м.Ужгород

У статті розглянуто нові підходи до проблеми підняття стандартів практичної соціальної роботи на прикладі функціонування Шотландської ради з питань надання соціальних послуг. Вона відповідає за підняття стандартів роботи для працівників шотландських соціальних служб. Її завдання полягає в забезпеченні служб компетентним персоналом; персоналом, якому можна довіряти, який здатний якісно надавати соціальні послуги, який матиме повну довіру громадськості, клієнтів. Рада розробляє, готує і публікує кодекси практики, які визначають стандарти поведінки і практики, які очікуються від: працівників соціальних служб, роботодавців працівників соціальних служб. Обидва кодекси є ключовими в системі регулювання забезпечення соціальних послуг у Великій Британії.

Ключові слова: соціальні послуги, стандарти, соціальний працівник, роботодавець.

Соціальна робота досить сильно розвинена в багатьох західних країнах: США, Великій Британії, Бельгії та ін. Велика Британія, як і кожна інша країна, має власні специфічні особливості в наданні соціальних послуг різним категоріям населення. Крім того, ці особливості існують навіть в різних регіонах однієї і тієї ж країни, що є особливо характерним для Великої Британії, де професійна соціальна робота була розпочата ще в XIX столітті та на сьогодні характеризується високим рівнем розвитку [1].

Дослідженню теоретико-методологічних основ соціальної роботи й окремих аспектів підготовки соціальних працівників в Україні та за кордоном присвячені роботи вітчизняних науковців В.Васильєва, І.Звереві, А.Капської, І.Козубовської, Г.Лактіонові, І.Миговича, Л.Мішик, О.Ольхович, В.Поліщук, О.Пришляк, В.Полтавця, Г.Попович, В.Сидорова, Н.Собчак, С.Шпеник та ін.

Метою даної статті є розглянути підходи до проблеми підняття стандартів практичної соціальної роботи на прикладі функціонування Шотландської ради з питань надання соціальних послуг.

Для суспільства важливою є інтеграція всіх форм і напрямків як професійної, так і непрофесійної соціальної роботи в єдину систему, здатну до гнучких і ефективних змін, що відповідають прогресивному розвитку суспільства і формуванню сприятливої для особи ситуації в суспільстві у цілому. Створення і функціонування системи соціальної служби вимагає комплексного вирішення багатьох проблем, серед яких одним з найважливіших і гостріших є забезпечення соціальних установ всіх рівнів висококваліфікованими кадрами для роботи різними категоріями населення.

Структура підготовки дипломованих фахівців у Великій Британії до 2001-го року визначалася Центральною радою з питань освіти та підготовки у соціальній роботі (Central Council for Education and Training in Social Work), створеною у 1983 році. Вона припинила своє функціонування 1 жовтня 2001 року. На сьогодні після проведеної реформи на початку 2000-го року у Великій Британії її обов'язки були розподілені між національними радами з питань надання соціальних послуг у відповідних регіонах. Таким чином були створені: Загальна рада з питань соціального опікування (General Social Care Council – GSCC) в Англії; Рада з питань піклування (Care Council for Wales – CCW) в Уельсі; Рада з питань надання соціальних послуг (Scottish Social Services Council – SSSC) в Шотландії; Рада з питань соціального піклування (Northern Ireland Social Care Council – NISCC) в Північній Ірландії [2].

Шотландська рада з питань надання соціальних послуг

(Scottish Social Services Council) була створена в жовтні 2001 року згідно Акту про Регулювання Опіки (Шотландія) від 2001 року (Regulation of Care (Scotland) Act 2001) [3]. Вона відповідає за підняття стандартів роботи для працівників шотландських соціальних служб. Її завдання полягає в забезпеченні служб компетентним персоналом; персоналом, якому можна довіряти, який здатний якісно надавати соціальні послуги, який матиме повну довіру громадськості, клієнтів, а отже:

- підняти професіоналізм персоналу соціальних служб;
- підняти стандарти практики в сфері соціальної роботи;
- захистити тих, хто користується соціальними послугами.

З метою виконання поставлених завдань, а саме захисту клієнтів і соціальних працівників, Шотландська рада з питань надання соціальних послуг несе відповідальність за:

- створення реєстру для працівників соціальних служб та їх роботодавців;
- публікацію кодексу практики для соціальних працівників та їх роботодавців;
- регулювання питання підготовки і освіти соціальних працівників.

Реєстрація має вигляд громадського запису в реєстр тих, хто відповідає вимогам реєстрації і погодилися дотримуватися стандартів, встановлених в Кодексі практики для працівників соціальної сфери. Шотландська рада з питань надання соціальних послуг публікує реєстр на своєму вебсайті, де громадськість та роботодавці можуть перевірити чи конкретний соціальний працівник є зареєстрованим. Рада діє згідно письмових вказівок і під загальним керівництвом міністрів Шотландського парламенту.

Нижче наведено основні положення, якими керується Шотландська рада з питань надання соціальних послуг у своїй діяльності.

Параграф 44 Акту про Регулювання Опіки (Шотландія) від 2001 року (Regulation of Care (Scotland) Act 2001) говорить про те, що Шотландська рада з питань надання соціальних послуг відповідає за реєстрацію: (а) соціальних працівників; (б) інших працівників соціальних служб; (в) осіб, які прийняті на роботу в соціальні агентства на стажування, випробний термін. Реєстр розробляється для кожної з цих категорій окремо і буде встановлена певна дата, в межах якої слід зареєструватися кожному працівнику соціальної сфери, який веде практичну роботу.

Згідно параграфу 45 Акту про Регулювання Опіки (Шотландія) від 2001 року (Regulation of Care (Scotland) Act 2001) подається аплікація з проханням про реєстрацію, де серед інших питань слід конкретизувати категорію персоналу, який звертається про реєстрацію.

Згідно параграфу 46 Акту про Регулювання Опіки (Шотландія) від 2001 року (Regulation of Care (Scotland) Act 2001) аплікація про реєстрацію буде безумовно прийнята і реєстрація буде проведена, якщо Рада вважає, що претендент: (а) має хорошу репутацію; (б) задовольняє вимоги щодо компетентності або поведінки, які встановлює своїми правилами Рада; (в) задовольняє вимоги до рівня освіти, які встановлює своїми правилами Рада, і успішно завершив схвалений Радою курс підготовки для осіб, які бажають стати соціальними працівниками. В іншому випадку Рада повинна попередити претендента, щоб вона відмовляла йому в його реєстрації.

Реєстрація буде також проведена, якщо претендент:

(а) є громадянином будь-якої країни Європейського Економічного Союзу (ЕЕА – у цій секції країна Європейського Економічного Союзу означає контрактну сторону, що має Угоду в Європейській Економічній Сфері, яка була підписана в Опорто

2 травня 1992 року і є врегульованою протоколом, який був підписаний в Брюсселі 17 березня 1993 року) і отримав в іншій країні Європейського Економічного Союзу ніж Велика Британія необхідну професійну кваліфікацію, яка має еквівалент в рамках Європейського Союзу.

(б) пройшов підготовку поза межами Шотландії і Рада визнає цю підготовку відповідною до стандартів Шотландії і достатньою для того, щоб претендент був зареєстрований.

(в) також отримав додаткову підготовку в освітніх закладах Великої Британії на додаток до професійної підготовки у власній країні.

Згідно параграфу 47 Акту про Регулювання Опіки (Шотландія) від 2001 року (Regulation of Care (Scotland) Act 2001) Рада може в будь-який момент попередити претендента, що вона: а) може змінити або відмінити діючі умови реєстрації; або (б) створити додаткову умову для реєстрації. В таких випадках додаткове повідомлення буде надіслане претенденту із зазначенням причини таких змін.

Згідно параграфу 48 Акту про Регулювання Опіки (Шотландія) від 2001 року (Regulation of Care (Scotland) Act 2001) Рада визначила, що протягом 14 днів після отримання відповіді про реєстрацію або про її відмову, особа може подати письмові пропозиції або зауваження до Ради стосовно питання реєстрації. Всі надіслані зауваження пізніше вказаного терміну розглядатися не будуть.

Згідно параграфу 49 Акту про Регулювання Опіки (Шотландія) від 2001 року (Regulation of Care (Scotland) Act 2001) Рада визначає обставини, згідно яких: (а) зареєстрована особа буде виключена з реєстру; (б) особа, виключена з реєстру, може бути поновлена в ньому; (в) розгляд реєстрації особи може бути затриманим (і дана особа вважатиметься за незареєстровану) на певний період, який Рада повинна конкретизувати в конкретних випадках.

Згідно параграфу 52 Акту про Регулювання Опіки (Шотландія) від 2001 року (Regulation of Care (Scotland) Act 2001) Рада попереджає, що будь-яка особа, яка не є зареєстрованою, як: (а) соціальний працівник і використовує стосовно себе термін «соціальний працівник» або намагається видавати себе за соціального працівника іншим способом; (б) працівник соціальних служб і намагається видавати себе за працівника соціальних служб буде нести відповідальність перед законом за власні дії, цю особу буде звинувачена в обмані та на неї накладатиметься штраф.

Згідно параграфу 53 Акту про Регулювання Опіки (Шотландія) від 2001 року (Regulation of Care (Scotland) Act 2001) Рада розробляє, готує і публікує кодекси практики, які визначають стандарти поведінки і практики, які очікуються від: (а) працівників соціальних служб; або (б) роботодавців працівників соціальних служб. Обидва кодекси є ключовими в системі регулювання забезпечення соціальних послуг у Великій Британії. Роботодавці працівників соціальних служб повинні брати до уваги положення кодексу, які мають відношення до їх поведінки та поведінки їх працівників.

Кодекс практики для працівників соціальних служб описує стандарти професійної поведінки і практики, яка вимагається від соціальних працівників в щоденній роботі [4]. Вперше такі стандарти були встановлені на національному рівні, хоч багато роботодавців мають подібні стандарти в своїх організаціях на місцевому рівні. Мета цього кодексу полягає в наступному: підтвердити стандарти, яких слід дотримуватися кожному, хто надає соціальні послуги, і гарантувати, що працівники соціальних служб ознайомлені з тим, яких стандартів поведінки очікують від них роботодавці, колеги, клієнти і громадськість. Соціальні працівники повинні нести відповідальність за те, що їх поведінка відповідає встановленим в Кодексі стандартам, що їх дії не шкодять клієнтам. Згідно Кодексу практики для працівників соціальних служб соціальні працівники повинні:

1. захищати права та інтереси своїх клієнтів. А саме:

- 1.1. ставитися до кожної особи, як до індивіда;
- 1.2. поважати точки зору індивідів і бажання клієнтів;
- 1.3. підтримувати право клієнта на контроль над власним життям;
- 1.4. підтримувати право клієнта на вибір послуг, які він потребує;
- 1.5. підтримувати гідність клієнта і поважати його право на недоторканість приватного життя;
- 1.6. надавати рівні можливості для клієнтів;
- 1.7. поважати різні культури, які несуть клієнти.
2. Намагатися встановити і підтримати довіря своїх клієнтів до своєї роботи. А саме:
 - 2.1. бути чесним і надійним; спілкуватися відкрито, чітко і відверто;
 - 2.2. поважати право клієнта на конфіденційність стосовно наданої ним інформації і чітко пояснювати клієнтам політику агентства стосовно питань конфіденційності;
 - 2.3. дотримуватись робочих обов'язків;
 - 2.4. намагатися не створювати конфлікт інтересів і переконуватися, що існуючий конфлікт не впливає на практику соціального працівника або на його рішення;
 - 2.5. дотримуватися політики організації та процедур стосовно отримання дарунків і грошей (хабарів) від клієнтів.
3. Підтримувати незалежність клієнтів, захищаючи їх наскільки це можливо від небезпеки або шкоди. А саме:
 - 3.1. підтримувати незалежність клієнтів, допомагати їм усвідомити власні права і користуватися ними;
 - 3.2. використовувати встановлені процедури для звітування про небезпечну, образливу, дискримінативну або експлуатаційну поведінку і практику;
 - 3.3. дотримуватися практики і процедур, які розроблені для того, щоб вберегти соціальних працівників та інших людей від насильницької поведінки під час роботи;
 - 3.4. залучати своїх роботодавців або ресурси відповідних органів влади до вирішення труднощів, які можуть з'являтися під час надання соціальної опіки;
 - 3.5. ставити до відома своїх роботодавців або відповідні органи відносно тієї практики колег, яка не відповідає встановленим стандартам опіки;
 - 3.6. погоджуватися з і дотримуватися політики роботодавців з питань безпеки і охорони здоров'я, включаючи питання зловживань;
 - 3.7. допомагати клієнтам готувати скарги; допомагати колегам брати серйозно скарги до уваги і реагувати на них або ж передавати їх до відповідних осіб;
4. Поважати права клієнтів, гарантуючи, що їх поведінка не шкодить їм самим або іншим особам. А саме:
 - 4.1. усвідомлювати, що клієнти мають право на ризик; також допомагати їм визначати і управляти потенційними і фактичними ризиками;
 - 4.2. дотримуватися політики і процедур оцінювання ризику (чи поведінка клієнтів несе певний ризик або шкоду для них самих або інших);
 - 4.3. вживати необхідних заходів щодо мінімізації ризиків для клієнтів (фактичної або потенційної шкоди, яку клієнти несуть собі та іншим);
 - 4.4. запевнитися, що колеги і агентства проінформовані про наслідки застосування оцінювання ризику.
5. Підтримувати громадську довіру стосовно наданих соціальних послуг. А саме:
 - 5.1. не зловживати, не нехтувати або не шкодити клієнтам або колегам;
 - 5.2. не експлуатувати клієнтів або колег жодним способом;
 - 5.3. не зловживати довірою клієнтів, особистою інформацією про них;
 - 5.4. не налагоджувати невідповідні особисті стосунки з клієнтами;

- 5.5. не дискримінувати клієнтів або колег;
- 5.6. не припускати дискримінації стосовно клієнтів або колегами;
- 5.7. не ризикувати самому і не ризикувати іншими;
- 5.8. не поводити себе сумнівно на роботі чи поза нею;
- 6. Відповідати за якість своєї роботи і нести відповідальність за підтримку і вдосконалення власного знання і майстерності. А саме:
 - 6.1. досягати стандартів практики, працюючи в правовому полі, безпечно і ефективно;
 - 6.2. дотримуватися встановлених чітких процедур у вашій роботі;
 - 6.3. повідомляти свого роботодавця або відповідний орган про будь-які особисті труднощі, які могли б вплинути на здатність працювати компетентно;
 - 6.4. звертатися про допомогу до свого роботодавця або відповідного органу влади, якщо соціальний працівник не відчуває себе спроможними виконувати будь-який аспект своєї роботи;
 - 6.5. працювати відкрито і співпрацювати з колегами, ставитися до них з повагою;
 - 6.6. усвідомлювати, що соціальний працівник несе відповідальність за роботу, яку делегує іншим працівникам;
 - 6.7. усвідомлювати і поважати ролі та досвід працівників інших агентств, співпрацювати з ними;
 - 6.8. проходити необхідну підготовку або перепідготовку, покращувати свій рівень знань і вдосконалювати свою майстерність, сприяти навчанню і розвитку інших.

Кодекс поведінки (процесуальний кодекс) для роботодавців працівників соціальних служб визначає відповідальність роботодавців в регулюванні відносин з працівниками соціальних служб [5]. Кодекс вимагає, щоб роботодавці дотримувались стандартів, встановлених в їх кодексі, підтримували працівників соціальних служб в тому, щоб вони в свою чергу могли дотримуватися власного кодексу, приймати відповідні рішення та діяти відповідно в тих випадках, коли працівники недотримуються очікуваних від них стандартів поведінки.

Оскільки роботодавці є відповідальними за регулювання робочої сили, то вони повинні згідно Кодексу поведінки для роботодавців працівників соціальних служб:

- 1. Переконатися, що люди, які звертаються по роботу до даного агентства підходять для даної роботи і розуміють свою роль і відповідальність. А саме:
 - 1.1. дотримуватися суворого і ретельного процесу відбору персоналу; переконуватися, що персонал має відповідні знання і вміння та підходить для надання соціального обслуговування;
 - 1.2. контролювати дані про кримінальні справи, відповідні записи і оцінку того, чи відібраний персонал здатний виконувати свої обов'язки;
 - 1.3. подавати персоналу чітку інформацію про його роль і відповідальність, про відповідну правову процедуру і політику організації, в якій даний персонал працює;
 - 1.4. управляти персоналом і організацією з метою гарантування надання послуг найвищої якості.
- 2. Узгодити в письмовій формі політику і процедури організації, щоб дати можливість соціальним працівникам відповідати вимогам Кодексу практики для працівників соціальної сфери Шотландської ради з питань надання соціальних послуг. А саме:
 - 2.1. здійснювати політику і проводити моніторинг питань: конфіденційності; забезпечення рівних можливостей; зловживань; зберігання записів; прийняття грошей (хабарів) або особистих дарунків від клієнтів;
 - 2.2. ефективно управляти персоналом, щоб підтримувати ефективну практику і хорошу поведінку персоналу;
 - 2.3. підтримувати системи, які допомагають соціальним працівникам повідомляти про неадекватне використання ресурсів або про оперативні труднощі, які могли б перешкодити

забезпеченню опіки; також системи, роботи з відповідними органами влади з можливістю адресувати певні проблеми до них;

2.4. підтримувати соціальних працівників в тому, щоб їх діяльність відповідала Кодексу практики для працівників соціальної сфери Шотландської ради з питань надання соціальних послуг і не створювати такі умови, які б ставили їх діяльність під ризик не дотримання Кодексу.

3. Забезпечити соціальним працівникам можливість отримати відповідну підготовку і можливість подальшого професійного зростання, підвищення майстерності та рівня знань. А саме:

3.1. забезпечувати соціальним працівникам можливість отримати відповідну підготовку і можливість подальшого професійного розвитку, щоб допомогти їм виконувати свою роботу ефективно;

3.2. сприяти освіті і підготовці соціальних працівників; ефективно оцінювати робочу силу і можливості практичного навчання персоналу;

3.3. підтримувати персонал у реєстрації в Шотландській раді з питань надання соціальних послуг, сприяти післядипломній освіті персоналу;

3.4. допомагати тим соціальним працівникам, які не відчувають себе спроможними або ж не є підготовлені до виконання певного аспекту їх роботи.

4. Використовувати письмові процедури, щоб вміти вирішувати справи з небезпечною, дискримінаційною або експлуатаційною поведінкою і практикою. А саме:

4.1. роз'яснювати соціальним працівникам, що залякування або будь-яка інша форма дискримінації не можуть бути виправданими, не є прийнятними, що будуть прийняті відповідні міри стосовно такої поведінки;

4.2. встановлювати і підтримувати процедури для соціальних працівників з метою повідомлення про небезпечну, дискримінаційну, образливу або експлуатаційну поведінку і практику, вирішувати ці питання швидко, ефективно і відкрито;

4.3. роз'яснювати соціальним працівникам, клієнтам, що насильство, погрози або зловживання з боку персоналу є неприйнятними; розробляти політику і процедури для мінімізації ризику виникнення насильства;

4.4. підтримувати соціальних працівників, які зазнають травми або насильства в їх роботі;

4.5. розробляти та впроваджувати політику і процедури, які підвищують добробут персоналу і забезпечують рівні можливості для працівників;

4.6. гарантуючи, що опіка і безпека клієнтів є вашим пріоритетом, забезпечувати відповідну допомогу соціальним працівникам, чия робота може залежати від стану здоров'я або зловживання медикаментами і алкоголем; подавати чіткий гід стосовно будь-якого обмеження в їх роботі, в той час, коли вони отримують лікування.

5. Дотримуватися Кодексу практики Шотландської ради з питань надання соціальних послуг в роботі з соціальними працівниками, клієнтами. А саме:

5.1. повідомляти соціальних працівників про Кодекс роботодавців соціальних працівників і їх відповідальність щодо його дотримання;

5.2. інформувати соціальних працівників стосовно Кодексу практики для працівників соціальної сфери Шотландської ради з питань надання соціальних послуг і їх особистої відповідальності у його дотриманні;

5.3. сприяти обізнанню клієнтів з Кодексом для роботодавців соціальних працівників і Кодексом практики для працівників соціальної сфери і, якщо це необхідно, контактувати Шотландську раду з питань надання соціальних послуг відносно Кодексів;

5.4. брати до уваги Кодекс практики для працівників соціальної сфери Шотландської ради з питань надання соціальних послуг при прийнятті будь-якого рішення, яке має відношення до поведінки працівників;

5.5 повідомляти Шотландську раду з питань надання соціальних послуг про будь-яке порушення зареєстрованого соціального працівника, яке могло б викликати питання про відміну його реєстрації; інформувати працівника, який включається з реєстру, що до Шотландської ради з питань надання соціальних послуг був направлений звіт про його порушення Кодексу;

5.6 співпрацювати з Шотландською радою з питань надання соціальних послуг і реагувати відповідно на прийняті Радою рішення.

Для споживачів послуг (клієнтів) або для членів громадськості обидва Кодекси допомагають зрозуміти те, як працівник соціальних служб має ставитися до них, і як роботодавці повинні підтримувати соціальних працівників у виконанні їх роботи.

Згідно параграфу 54 Акту про Регулювання Опіки (Шотландія) від 2001 року (Regulation of Care (Scotland) Act 2001) Рада повинна слідувати за наданням відповідного рівня освіти і підготовки для осіб, які є, або бажають стати: (а) соціальним працівником; або (б) працівником соціальних служб. І зокрема може, у відповідності з правилами, схвалювати програму підготовки працівників соціальної сфери. Якщо Рада визнає, що програма підготовки не відповідає сучасним вимогам і негативно впливає на реєстрацію осіб, тоді вона повинна забезпечити нову відповідну програму для отримання освіти або підготовки. Рада також проводить оцінку тих курсів, які складають програму підготовки соціальних працівників.

Рада також конкретизує в своєму переліку: (а) курси додаткової підготовки або перепідготовки, які оплачуватимуться претендентам на реєстрацію і уточнює кому вони будуть оплачуватися; (б) максимальну суму дотацій, яка буде виплачуватися на курси окремим індивідам. Рада може надавати гранти організаціям, який забезпечують викладання курсів для підготовки або перепідготовки соціальних працівників.

Згідно параграфу 57 Акту про Регулювання Опіки (Шотландія) від 2001 року (Regulation of Care (Scotland) Act 2001) Рада за наглядом міністрів Шотландського парламенту: (а) збе-

рігає і підтримує реєстр працівників соціальної сфери; (б) зберігає і надає інші документи, які необхідні для: (1) реєстрації; (2) фіксування отримання особою додаткової кваліфікації; або (3) внесення змін в реєстрацію.

За дозволу міністрів Шотландії Рада може вимагати від зареєстрованих осіб пройти додаткове навчання, подальшу підготовку. У випадку їх відмови Рада може виключити їх з реєстру. Рада: (а) визначає зміст і методи виконання навчальної програми; (б) надає інформацію про програми підготовки в сфері освіти соціальної роботи; (в) визначає категорії осіб, які можуть брати участь в програмах підготовки; (г) Рада видає посвідчення (сертифікати) про успішне завершення програми підготовки.

Представники Ради можуть відвідати заклади, установи, які: (а) забезпечують виконання певної навчальної програми; (б) екзамнують виконання програми. Радою на додаток до вище згаданого також: (а) призначаються особи, які перевіряють заклади та подають до неї звіти про результати перевірки закладів.

Таким чином, Національні ради розробляють національні освітні стандарти, ліцензують факультети соціальної роботи; видають дипломи про присудження кваліфікації випускникам; розподіляють державні замовлення і гранти на науково-дослідну діяльність в галузі соціальної роботи; визначають компетентність, яку кандидат має продемонструвати до того, як отримає кваліфікацію в соціальній роботі. Ця компетентність складається з демонстрування знань, вмінь та розуміння цінностей соціальної роботи [6]. Їх можна навчитися або отримати різними шляхами. Зазвичай, в традиційних освітніх закладах абітурієнтам пропонують денні програми, які на сьогодні рідко залишаються дворічними, а в переважній більшості вже стали трьохрічними. Також існує можливість пройти дистанційний курс підготовки, модульний курс, навчатися через систему отримання кредитів-балів.

Література і джерела

1. Younghusband E. The Newest Profession: A Short History of Social Work / Eileen Younghusband. – London: Routledge, 1981. – 197 p.
2. Бартош–Пічка О.П. Особливості дистанційної підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми у Великій Британії / О.П.Бартош–Пічка, С.З.Шпеник // Науковий вісник УжНУ. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – Вип.16. – 2009. – С.12-18
3. Шотландська рада з питань надання соціальних послуг [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.sssc.uk.com/>> – Загол. з екрану. – Мова англ.
4. Шотландська рада з питань надання соціальних послуг. Кодекс практики [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.sssc.uk.com/sssc/codes-of-practice/sssc-codes-of-practice-for-social-service-workers-and-employers.html>> – Загол. з екрану. – Мова англ.
5. Шотландська рада з питань надання соціальних послуг. Процесуальний кодекс [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.sssc.uk.com/sssc/codes-of-practice/what-the-codes-of-practice-mean-for-employers.html>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
6. CCETSW. Assuring Quality in the Diploma in Social Work – 1. Rules and Requirements for the DipSW. Second Revision. London: CCETSW, 1996.

В статье рассмотрены новые подходы к проблеме поднятия стандартов практической социальной работы на примере функционирования Шотландского совета по вопросам предоставления социальных услуг. Он отвечает за поднятие стандартов работы для сотрудников шотландских социальных служб. Его задача заключается в обеспечении служб компетентным персоналом; персоналом, которому можно доверять, который способен качественно предоставлять социальные услуги, который будет иметь полное доверие общественности, клиентов. Совет разрабатывает, готовит и публикует кодексы практики, определяющие стандарты поведения и практики, которые ожидаются от: работников социальных служб, работодателей работников социальных служб. Оба кодекса являются ключевыми в системе регулирования обеспечения социальных услуг в Великобритании.

Ключевые слова: социальные услуги, стандарты, социальный работник, работодатель.

The author of the article has considered approaches to raising standards of practice of social work on the example of the functioning of Scottish Social Services Council. It is responsible for raising standards of work for employees of Scottish Social Services. Its mission is to provide service with competent personnel, personnel who can be trusted, confident, is able to deliver quality social services. The Council develops and publishes codes of practice, which set standards of conduct and practice expected from social service workers and employers. Both codes are key in the system of regulation of social services in the UK.

Key words: social services, standards, social worker, employer.

УДК 37.018

ПИТАННЯ РОДИННОГО ВИХОВАННЯ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ КОСТЯНТИНИ МАЛИЦЬКОЇ

Бойко Андріана Тиберіївна
м.Мукачєво

У статті висвітлено і систематизовано погляди відомої педагога, дитячої письменниці на фактори і перспективи розвитку родинного виховання в Галичині у кінці XIX – на початку XX ст. Доведено, що в основі напрацювань авторки лежить прагнення теоретично осмислити підвалини сімейного виховання, його ролі у формуванні особистості. Витоки поглядів на сім'ю беруть початок з незапам'ятних часів і доходять до нас через фольклор, традиції, християнську релігію тощо.

Ключові слова: Костянтина Малицька, родинне виховання, сім'я, мати, дитина.

Останні десятиліття відзначаються посиленням інтересу науковців і практиків до родинного виховання як невід'ємної складової неперервного процесу освіти. Руйнування інституту сім'ї, спричинене виїздом батьків за кордон, надмірною зайнятістю батька чи матері, негативно позначилося на вихованні й становленні дитини.

Витоки поглядів на сім'ю беруть початок з незапам'ятних часів і доходять до нас через фольклор, традиції, християнську релігію тощо. Важливим джерелом для сучасності є погляди відомих педагогів минулого на вирішення проблем сімейного виховання; характерні особливості педагогічної думки різних історичних періодів. У контексті нашого дослідження актуальними для сучасності вважаємо погляди на родинне виховання однієї зі славної плеяди галицьких педагогів К. Малицької.

Увагу сучасних дослідників привертає її літературна й літературознавча творчість (А. Агафонова, В. Антофійчук, В. Задорожний, В. Качкан, Л. Кліщ, Л. Міщенко, Н. Романишина, М. Якубовська), сторінки біографії (М. Горда, С. Далавурак, Л. Ковалець, О. Маланчук, Д. Мельник, Л. Олексюк, Р. Пашин, М. Рибак, В. Слезінський), педагогічна спадщина (С. Івах, З. Нагачевська, Г. Панкевич, В. Полек), епістолярій (Н. Лисенко, З. Пахолок), журналістська та видавнича діяльність (М. Вальо, Г. Корнєєва, М. Кострова, В. Передирій, Т. Старченко), псевдоніми письменниці (І. Горошук, Г. Рис). Науковці відзначають розмаїтість творчої спадщини К. Малицької, наголошують на багатстві родинновиховної тематики її напрацювань.

Пріоритети сучасного суспільства свідчать про затребуваність досвіду в царині родинного виховання. Надзвичайно вагомим у цьому напрямі є період кінця XIX – першої третини XX століття в Галичині, який ознаменувався посиленням уваги до проблем виховання, включенням у його розв'язання фахівців різних наукових галузей. Часописи “Газета школьна”, “Школьна часопись”, “Наша школа”, “Шлях виховання й навчання” та ін. друкують на своїх сторінках статті з цього питання В. Ільницького, Г. Врецьони, І. Ющишина, І. Петрів та інших відомих педагогів. Примітно, що освітні й культурні діячі одноставні в тому, що найоптимальнішим і найприроднішим середовищем для виховання дитини є сім'я. “Хата мусить бути першою школою і першою церквою чоловікові, – писав ще в 1868 році П. Куліш. – Тільки тому буде праведна користь із шкільної і церковної науки, хто вийшов із хорошої хати” [3, с. 101]. Схожими є міркування педагогів і стосовно виховних методів та засобів. Примітно, що всі вони вказують на визначальну роль матері у процесі формування людини. З початком XX ст. виховні акценти все більше зміщуються у сторону плекання громадянина-патріота, в чому першочергову роль відводиться матері – наставниці, берегині, опікунці.

Тому метою нашої статті стало висвітлення поглядів на родинного виховання однієї з представників галицького вчительства кінця XIX – першої третини XX століття Костянтини

Іванівни Малицької.

Напрацювання освітанки вигідно вирізняються серед творів освітніх, громадських діячів, що розробляли питання родинного виховання. Її перу належить низка художніх, науково-популярних, публіцистичних праць із цього питання. Художниця дитячих доль, К. Малицька добре усвідомлювала вагоме значення материнського впливу для юних, ще незміцнених дитячих душ. У родинному вихованні вона вбачала джерела національної самосвідомості. І неоціненну роль у цьому процесі відіграє знову ж таки мати. Ще будучи молодою вчителькою, К. Малицька пропагувала ці ідеї безліч разів на різних зібраннях. Вона пристрасно з великим арсеналом наукової аргументації закликала працювати в ім'я прозріння рідного народу. Так, виступаючи у 1902 р. на віче в Станиславові, окреслила історію жіночого руху в усіх європейських державах і в Америці, а потім перейшла до жіночого руху в Австрії, найбільше присвятивши увагу тому рухові серед українців Галичини. Порівнюючи його з аналогічним рухом польським, К. Малицька визнала значну роботу польських жінок у цьому напрямі, і саме під впливом їхньої діяльності руські міста й села полонізуються, тому “цілею змагань нашого жіноцтва повинна бути боротьба з полонізацією, організація промислу жіночого і просвіта жінок” [8].

Педагог закликала піднести роль матері в суспільному вихованні: “Чи може хто краще і вірніше подати нам психологію розвитку дитини в її перших літах, як не інтелігентна мати, котра обсервує ту дитину в найменших проявах душі. Найінтелігентніший чоловічина-отець не зуміє сего відкрити, що лиш око і серце матері відкриє і відчуває. А подумаймо ми лиш, які цікаві документи розвиваючогося чоловіка зібрали би ми, коли б кожна мати вела обсерваційний дневник над своїми дітьми і поміщувала свої замітки в педагогічний часопис чи порушувала ці теми на сходах в товаристві” [7, с. 38-39]. Думки стосовно вирішального впливу матері на виховання дитини педагог пропагувала на вічах, зібраннях. На її думку, в умовах відсутності власної держави значення сім'ї у вихованні ще більше посилюється, так як лише в ній можна сформувати основи християнської моралі, зберегти народні звичаї й традиції.

Саме в руки жінки, переконана К. Малицька, “судьба зложила долю поколінь, назвавши матерію людства” [1, с. 3]. У вітальному листі, якого педагог, перейшовши працювати у Львів, надіслала своїм соратникам, жінці-буковинці вона присвячує такі слова: “Любов'ю будь!.. Красою будь!.. Але як грим ударить в захист твій, в родину, як ворог запалить твій дах, збезчестить огнище святе, прадідні святощі розкине – тоді героєм будь..., закуйся в сталь, в залізню зброю і йди у бій” [Там само]. Звідси бачимо, що жінці вона відводить роль не лише берегині, охоронниці домашнього вогнища, а й наголошує на її високій героїчній місії – відстояти, зберегти, захистити сім'ю. Роль матері вона виводить за рамки родини, адже від материнського виховання залежить доля всього народу. Тому українській матері повинні бути свідомими своєї високої місії, адже могутньою є сила народів, у яких в родинах поряд із загальнолюдськими плачуть ідеали народні [7].

К. Малицька вважала сім'ю, родину тим місцем, у якому формується особистість, закладаються засади добра, людяності, патріотизму, національної свідомості. Письменниця звертає увагу читача на те, яку велику роль у формуванні національної самосвідомості дитини відіграє мати в польській родині. Вона закликає піднести роль і значення жінки в суспільстві, бо українські матері “рівночасно стоять на сторожі народності руської у самого таки її коріння, спинаючи полонізаційний вплив польських матечок, який польські піонерки ширять скрізь по на-

ших селах і містах" [7, с. 11].

Виступаючи перед поважними зібраннями, К. Малицька намагалася дотично до тем виступу окреслити й питання родинного виховання. Надзвичайно багато зусиль доклала до організації та проведення свята Матері, яке традиційно щорічно відзначали галичани. Так, у 1930 р., коли країни вдруге вшановували жінку-матір, К. Малицька на сторінках часопису "Нова Хата" публікує публіцистичну статтю "У свято матері", в якій коротко окреслює значення матері в різні історичні часи у різних народів, наголошує на великій ролі жінки у всіх галузях суспільного життя, особливо у складні повоєнні роки. Матір і дитину вважає визначальними чинниками побудови майбуття. Тому не випадково, зауважує педагог, "сьогодні душа дитини з усім її багатством стала предметом студій не лише матерей, а й учених. Педагогіка, медицина, психологія, філантропія подали собі руки, щоби – пізнавши тіло й душу дитини, розвинути їх для власного її добра й для добра загалу" [6, с. 1]. Наводить низку прикладів з історії, що доводять вагомий вплив матерів на формування характеру своїх дітей.

К. Малицька завдання родинного виховання розглядає в тісному зв'язку зі змінними законами суспільного розвитку і наголошує, що саме родинне виховання готує творців майбутнього життя: "Сьогодні мати й дитина мають сповнити нове завдання; відродити людство до нового життя – до вищого й могутнішого, – мати в теперішності через дитину, а дитина в майбутньому". А для цього, переконана вчителька, слід "1) виховати матерей, свідомих своїх обов'язків; 2) створити матері всі умовини до сповнення тих обов'язків; 3) дитині дати свободу розвитку". Розвиваючи окреслене перше завдання, зауважує: для виховання матерів недостатньо лише інстинкту, потрібні ще й знання з гігієни, фізіології, педагогіки й психології, тому виховання дівчат – майбутніх матерів – має бути фаховим, професійним, отже, гострою є потреба організації шкіл чи курсів для майбутніх матерів.

К. Малицька піднімає і таке болюче для того часу, та й для сьогодення, питання, як емансипація жінки. Нова доба, пише вчителька, нові життєві обставини щораз більше відривають жінку від дому, зменшують її вплив на формування дитячої душі. Але вплив матері є вирішальним для формування особистості дитини, його не можна замінити нічим, тому "нова доба, доба будучих матерей, мусить їх привернути додому... Нова доба мусить привернути дітям матері, бо тільки вони, вони одні, переказуючи дітям нові думки, нові почування, зможуть перестроїти й цілу суспільність до кращого нового життя" [6, с. 2].

Саме сім'я, за переконанням К. Малицької, є тим місцем, де виховують патріотів. А справжній патріотизм – це робота не лише над собою, а й допомога іншим. Тому Ромко, 10-річний хлопець, просить батька дозволити запросити на канікули свого друга Івася. Батько погоджується і пропонує 17-річному племіннику Юркові позайматися з обома хлопцями з метою підготовки до вступу в гімназію. Юрко на це щиро погоджується: "Я дуже радо возьмусь за се, щоби придбати Руси одного розумного робітника. Нам треба їх багато, і Ромко добре робить, що не посилає Русини-товаришеви пропадати поміж чужими, а горне его до своїх" [2, с. 211].

К. Малицька зображає своїх персонажів на соціальному тлі тогочасної епохи. Вона змальовує і дітей бідняків, і дітей багатців, але всіх їх об'єднує у прагненні до ідеалу добра і краси. І у своїх художніх, і в публіцистичних творах письменниця доводить, що дітям більше, ніж матеріальні статки, потрібні розуміння, співчуття, увага, ласка, добро. Ніщо так сильно не впливає на виховання, як сім'я, родина. Саме в родині, переконана педагог, у дітей закладаються основи чеснот, високих моральних якостей. Для дитини мама, тато є найпершими після Бога, найдорожчими у світі людьми. Діти ідеалізують своїх батьків, наділяють їх найкращими якостями і свято вірять, що саме їхні батьки – найкращі. Тому втрата ілюзій, крах ідеалу батьків рівносильний для дитини втраті цілого світу. Найстрашніше й

найгірше лихо для дитини – це втрата ідеалу родини. Від цього однаково страждають і бідні, й заможні діти: гине їхній мікросвіт, знецінюються виплекані чесноти.

Цей аспект є особливо актуальним для сучасності. Родина, наголошують психологи, повинна бути своєрідним "психологічним сховищем", у якому можна знайти прихисток від будь-яких несприятливих ситуацій. Збільшення кількості сімей, що опинилися у складних життєвих обставинах, боляче вдаряє по душі навіть і дорослих людей, а по дитячій особливо. Зростання злочинності серед неповнолітніх, збільшення кількості "дітей вулиці" соціологи, педагоги пов'язують у першу чергу з утратою родиною своїх виховних функцій. Тому новели К. Малицької сьогодні потрібні в першу чергу дорослим, аби заставити їх замислитися над трагедією дитячої душі, зрозуміти, що нічим неможливо замінити виховний вплив батька-матері, їхню любов, опіку, турботу. Соціальна несправедливість, кривда є важким випробуванням для дитячої душі, тому підтримка батьків, учителів є потрібною й необхідною для незміцнілої дитячої душі. Так, хлопчик Гуго із заможної сім'ї переживає справжню трагедію – його батька звинуватили у крадіжці. Для хлопчини враз зруйнувався його звичний світ. К. Малицька описує невимовні душевні страждання дитини з донедавна благополучної сім'ї, батька якої товариші відкрито називають злодієм (новела "Син дефравданта").

У новелі "Мужича дитина" страждання головної героїні на перший погляд не такі вже й вагомі: у дівчинки брудне недоглянуте волосся, яке вона будь-що намагається привести в порядок, аби заслужити похвалу вчительки. Однак страждання дівчинки набагато глибші, ніж може видатися з першого погляду. Розкуйовджене волосся, заляканий вигляд не дозволяють дитині бути такою, якою вона хотіла б – акуратною, впевненою в собі, кращою, ніж є насправді. Для кожної людини притаманне прагнення до краси, досконалості. Маленька героїня К. Малицької докладає титанічні зусилля, щоб змінитися в кращу сторону і заслужити похвалу вчительки, і, коли їй це не вдається, переживає глибокі душевні страждання. Педагог за покликанням, тонкий знавець дитячої душі, К. Малицька доводить, що дитина однаково глибоко страждає чи то від безсилля привести в порядок неслухняне волосся, чи від усвідомлення власної провини у тому, що в громади можуть забрати пасовиська (новела "Порохіяня").

Глибокий психологічний шок переживає і головний герой новели "Гріх" – випадково він бачить, як його мати, непорочна, найкраща, найдорожча людина, обнімається з чужим чоловіком. Родинне вогнище зруйновано, хлопець почуває себе нещасним, обдуреним найріднішою людиною, що лише посилює страждання. А вже діти свято переконані, що "вірність має душу неподільчиву" (Л. Костенко), тому, хоча тріада батько – мати – син зовні збережена, для Стефка мати в обіймах коханця – це крах усього його мікросвіту. Біль і розпука поселяються в дитячому серці, гіркота, почуття страшенної безвиході, величезної драми важким тягарем навалюються на нього. Троянди й лілії, які хлопець ніс у дарунок мамі, падають "на землю у порох" – так символічно зображає К. Малицька втрату дитиною найвищого ідеалу. Однак педагог далеко від ідеалізації сімейної атмосфери, про що свідчать оповідання "За провини батьків", "Гріх". Вона, як прискіпливий психолог, розкриває глибину переживань і страждань малечі, зумовлених втратою родинних ідеалів, руйнацією сімейного гнізда.

Для дитини мати завжди є найближчою, найріднішою людиною, тому втрата її надзвичайно боляче відлунує в дитячих серцях. В історії української родини відомо чимало прикладів, коли жінки виховували нерідних дітей, даруючи їм тепло, ласку, турботу. Однак зазвичай побутують уявлення про мачуху як про злу й жорстоку істоту. Саме такий стереотип прищепила сирітці її бабуса, хоча зовсім не знала мачухи. Дитина переживає подвійне горе: з однієї сторони – смерть матері, з іншої страх перед мачухою. Героїня новели "Мачоха" так і не зважається

довіритися іншій жінці, таїть у собі біль утрати, печаль душі, не маючи розради й підтримки.

Для досліджуваного періоду характерним є посилення уваги до жінки-матері і як виховательки дітей, і як суспільної, громадської діячки. Усвідомлюючи, що відношення до жінки, а зокрема до жінки-матері, залежить від суспільних та культурних умов, К. Малицька підготувала об'ємну розвідку “Мати й дитина в поході сторіч” – своєрідну лекцію з історії педагогіки, в якій простежила роль жінки у громадському й сімейному житті від найдавніших часів до ХХ ст. Принагідно зазначимо, що наприкінці 1942 року УЦК прийняв рішення видавати додатки до “Вісника УЦК”, у кожному з яких мав на меті висвітлювати певне важливе питання. Так як у межах відділу культурної праці діяла головна жіноча секція, то багато випусків додатків присвячені жіночим питанням. У одному з них, в шостому числі від 1943 року, і вміщено підготовлений Костянтиною Іванівною матеріал про значення жінки-матері у різних народів від найдавніших часів.

Так як “обличчя народів у великій мірі залежить від того, які є їхні матері, в яких умовах приводять на світ своїх дітей, яку мають можливість впливати на їх виховання, а як виховують”, К. Малицька приурочує свою розвідку Дню матері, намагаючись привернути увагу суспільства до цього важливого аспекту виховного процесу, сподіваючись, що тема викличе зацікавлення й широкий резонанс [5, с. 1].

Ще від первісних часів, зазначає К. Малицька, основу існування суспільства забезпечувала винятково жінка-мати, і відтоді аж до сьогодні доля матері й дитини надзвичайно тісно пов'язані. Вона аналізує виховання дитини в часи матриархату й патріархату, родинних спілок, у давньому Китаї, Індії, Єгипті, народів Сирії, Вавилону, Персії. Торкається і гендерних питань – прикладами ілюструє, яке неоднозначне ставлення до народження хлопчиків і дівчаток побутувало в різні історичні часи. Для цього наводить приклад давньої китайської легенди про створення чоловіка з золота, жінки – зі шматка дерева; нагадує про давній китайський звичай не опікуватися дівчинкою три дні після народження. Гендерні мотиви спостерігаємо і при аналізі нею спартанської й афінської систем виховання. Проаналізувавши їхні позитивні й негативні сторони, авторка доходить висновку, що спартанська жінка користувалася ширшими, ніж афінська, правами – “вміли статися позитивним та рівноправним чинником в суспільстві” [5, с. 5]. Крім того, спартанки самі виховували власних дітей і в усій Греції славилися як найкращі годувальниці, цьому сприяла їхня хороша фізична підготовка.

Проаналізувавши роль жінки – виховательки дітей – у давньому суспільстві, в Афінах, Спарті, Римі, в Європі у ХІХ-ХХ ст., К. Малицька робить висновок, що “джерелом всякого поступу є виховання в родині, воно кладе перші основи моральних вартостей у душу дитини та її умового розвитку. Мати є тою, що засіває перші зерна знання в молоді серця” [5, с. 8]. Тому вона акцентує на тому великому значенні, яке мала мати для виховання в дітей моральності, духовності, доброчестя, любові до батьківщини в різні історичні епохи. Автор наголошує на непересічному значенні вірності жінки чоловікові, родині, відданості справі плекання дітей. Вона з любов'ю змальовує виховання дітей у давніх слов'ян, у Київській Русі. На прикладі княгині Ольги, княжни Романової, Марини Мазепи – матері гетьмана І. Мазепи доводить, що жіноцтво віддавна брало активну участь у церковних, громадських, політичних справах, виховуючи своїм прикладом майбутніх патріотів-державників.

Непересічне значення для формування особистості дитини, стверджує К. Малицька, має колискова пісня. Письменниця художньо змальовує своє переконання в медитаційній новелі “Пісні”. В алегоричній формі авторкою представлено різні жанри пісні. У їхніх змаганнях перемагає пісня колискова. Ця перемога символізує найвищу святість материнства, як у Шевченка: “У нашій раї на землі нічого кращого немає, як тая мати молода з своїм дитятком малим”.

Персоніфікація пісенних жанрів (кожна пісня зображена у вигляді жінки, що носить відповідний до жанру пісні одяг), багатство художніх деталей сприяє емоційному впливу новели на читача. К. Малицька уже вкотре ставить емоційне начало вище раціонального, адже, виходячи лише з логіки, надзвичайно важко визначити, котра з пісень має право на перемогу. Адже в залежності від умов й обставин однаково важливі як бойова, так і весільна, маршова тощо пісня. Однак лише мамина колискова заспокоїла дитячий плач, і пісні самі схилюли перед нею голови у знак шани.

Образ родинного вогнища, матері-берегині незримо присутній у всій творчості К. Малицької. Так, у дидактичному оповіданні про слонів письменниця зауважує, як піклується мама-слониха про своїх діток під час втомлюючих подорожей. Бджільник і мурашник вона ототожнює з великими дружніми родинами, у яких кожен знає свої обов'язки й добровільно їх виконує (“Гостина в муравлів”, “Стотисячне місто”). В єдності родини – сила навіть найменшої комахки, стверджує письменниця і тут же проводить паралель: у єдності родини – сила кожного народу. Таким чином, твори К. Малицької про маму заторкують і коло значущих національних проблем.

В уста матері письменниця вкладає роздуми як про найвищі чесноти, так і про ганебні речі, що їх кожна людина мусить уникати і з ними боротися. Наприклад, у новелі “Мати” найрідніша людина звертається до своєї дитини зі щирими переконливими словами: “Найтяжчим гріхом, за який нема ні тут, ні там прощення, є зрада. Він запродав своїх, запродав їх ворогам, як колись Юда Іскаріот видав за гроші Христа в руки фарисеїв. Так мусить гинути кожен зрадник.

Як твердо сказала мама ці слова! Яка страшна мусить бути зрада, коли вона, єго добра мама, що любов'ю обгортає всіх людей, що кривди не дасть і звірині зробити, та єго солодка матуся такий грізний засуд видала на отсего чоловіка”. Таким чином, К. Малицька пропагує переконання: аби виховати патріота, мати сама повинна бути свідомою свого виховного обов'язку, мати високу національну самосвідомість.

К. Малицькій вдається уникнути сухого моралізаторства, педантичності. Моральні настанови подані у формі довірливих бесід матері з дитиною, листа тощо. Так, в оповіданні “Лист мамі” жінка-мати звертається до сина з напутніми словами: “Так, я хочу, щоби ти став героєм, але не у великих ділах світової слави, а героєм щоденного життя – щоб завжди міг в собі побороти все дрібне, самолюбне, низьке, погане, а заправляв волю і духа до всього сильного, гарного, чесного, розумного” [4, с. 446].

К. Малицька демонструє і негативний, часом навіть шкідливий вплив матері на виховання дитини. Сліпа, обмежена материнська любов часто наносить невинуватому шкоду дитячій душі. Про це йдеться в низці оповідань, що зібрані у книзі педагогічних роздумів “Мами. Нариси із нашої домашньої педагогії”. Видані 1902 року у Львові, вони адресовані, в першу чергу, батькам як вихователям дитини. Педагогічні роздуми об'єднують ідейно-тематична спорідненість і характер конфлікту, що проходить через особливості формування світу дитини, і зображення виховного впливу матері. У шести замальовках К. Малицька переконливо доводить, що любити дитину – не сліпо потурати їй забаганкам, а пізнати прагнення й поривання її душі. У всьому оправдуючи своє чадо, наосліп критикуючи роботу вчителя, батьки тим самим приносять велику шкоду вихованню своїх же дітей. Така сліпа любов нездатна сприяти формуванню особистості, робить дітей безвольними, безхарактерними чи, навпаки, потурає розпеченості, вседозволеності. Так, мати лає вчительку за те, що вона справедливо покарала її доньку Рифку (оповідання “Покарана”). Героїня оповідання “Сі син” потурає забаганкам сина, який не вчить уроків, грубо поводить з вихователями. Мати з оповідання “Дурна дитина” навмисне відмовляється посылати дочку до школи, применшуючи її здібності.

Обмежена материнська любов часто не бачить негатив-

них сторін особистості дитини, упускає час, коли ще можна викоринити недоліки, спричинені неправильним вихованням. Мати Зоні, малої кокетки, думає лише про вроду своєї дитини, забуваючи про її духовний світ ("В зелізниці"). Протиставлення зовнішньої краси й убогого внутрішнього світу – прийом, що об'єднує педагогічні роздуми К. Малицької. Так, у ліричному етюді "У лікаря" контрастно зображено двох мам. Одна – молода, красива, але цілком байдужа до дитини; інша не може похвалитися вродою, однак з якою щирою приязню веде вона розмову зі своїм сином! Образ матері інтерпретується на основі глибинного розуміння письменницею потреб дитячого світу. Ніякі матеріальні статки й іграшки не можуть замінити живого спілкування з матір'ю. Ніщо так не потрібно дитині, як щире довірливе мамине слово, мамині порада, турбота, співчуття.

Отже, у творчості К. Малицької знаходимо як науково об-

ґрунтовані й виписані на основі наукових даних думки стосовно ролі матері у вихованні дитини, так і художньо оформлені міркування, які через художні коди доносили новаторські педагогічні ідеї.

Соціальний та виховний стан сучасної родини, аналіз досвіду роботи загальноосвітніх та вищих навчальних закладів, а також зміст підручників і посібників для вищої школи засвідчили необхідність використання родинновиховного досвіду К. Малицької. Його пропагування дасть можливість забезпечити вчителів, студентів широкими знаннями і навиками роботи з сім'ями.

Стаття не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. Наступними напрямками наукових досліджень можуть стати художні твори К. Малицької – вірші, новели, оповідання – в яких розробляються питання родинного виховання.

Література і джерела

1. Збори "Ж. Г." і основане єї Кружка в Чернівцях // Буковина. – 1906. – 17 вересня. – С. 2-3.
2. К. М. Возьмім его на село! / Костянтина Малицька // Дзвінок. – 1903. – Ч. 13. – С. 209-211.
3. Куліш П. Виховання дітей / Пантелеймон Куліш // Правда. – 1868. – Ч. 11. – С. 100-101. – С. 100-101.
4. Малицька К. Лист від мами / Костянтина Малицька // Дзвінок. – 1908. – Ч. 24. – С. 446.
5. Малицька К. Мати й дитина в поході сторіч. Матеріали до "Дня Української Матері і Дитини" / Відділ культурної праці Українського Центрального комітету, Головна Жіноча Секція. Додаток до вісника УЦК, ч. 5/43, з дня 1/IV.1943 / Костянтина Малицька. – Краків-Львів : Видавець Український Центральний Комітет. – 15 с.
6. Малицька К. У свято матері / Костянтина Малицька // Нова Хата. – 1930. – Ч. 5. – С. 1-2.
7. Про жіночий рух. Реферат п. К. М. – Львів: Накладом видавництва Кружок українських дівчат, 1904. – 41 с.
8. Хроніка // Діло. – 1902. – Ч. 60.

В статье освещены и систематизированы взгляды известной педагога, детской писательницы на факторы и перспективы развития семейного воспитания в Галиции в конце XIX – начале XX в. Доказано, что в основе наработок автора лежит стремление теоретически осмыслить основы семейного воспитания, его роли в формировании личности. Истоки взглядов на семью берут начало с незапамятных времен и доходят до нас через фольклор, традиции, христианскую религию и т.д.

Ключевые слова: Константина Малицкая, семейное воспитание, семья, мать, ребенок.

The article highlights and systematized views known educator, children's writer on the factors and prospects of development of family education in Galicia in the late XIX – early XX century. It is proved that the basis of developments author endeavour theoretically foundations of family education and its role in shaping personality. The origins of views on the family originated from time immemorial, and come to us through folklore and traditions, the Christian religion and so on.

Key words: Kostiantyna Malytska, family education, family, mother, child.

УДК 37(477.87) «19» : 070

ВПЛИВ ПЕДАГОГІЧНИХ ТОВАРИСТВ ЗАКАРПАТТЯ НА СТАНОВЛЕННЯ Й РОЗВИТОК СИСТЕМИ ФАХОВОЇ ПЕРІОДИКИ в п. п. XX ст.

Ваколя Зоряна Михайлівна
м.Ужгород

У науковій статті аналізується проблема періодики в змісті професійної спрямованості педагогічних товариств Закарпаття, які діяли в п. п. XX ст. Автор доводить, що формування системи педагогічної преси є одним із найефективніших складових інтеграції галузевих фахівців, до якої були залучені як функціонери, так і педагоги різних ланок освіти. Значну допоміжну роль у цьому процесі виконували громадські, особливо професійні, організації, які покликані не тільки акумулювати необхідні ресурси для вирішення першочергових завдань у системі освіти й виховання, а й спрямовувати й контролювати їх реалізацію. Отже, створення мережі фахових періодичних видань пов'язане з діяльністю цілої низки

педагогічних товариств, які проводили активну роботу в першій половині XX століття.

Ключові слова: Закарпаття, періодичні видання, педагогічна періодика, педагогічні товариства, редакція, проблема виховання.

Актуальність дослідження формулюється проблемним зв'язком між організацією педагогічної діяльності та її багатогранністю. Проблема фахової періодики є однією із складових професійної роботи педагогів і актуальною для сучасного розуміння цілеспрямованості державної політики в галузі освіти. Її зміст і професійна спрямованість сприяють чіткому виконанню

завдань, що постають у контексті невідкладних заходів реформування освіти. А отже варто наголосити, що формування системи (мережі) педагогічної преси є одним із найефективніших складових інтеграції галузевих фахівців, до якої залучені як функціонери, так і педагоги різних ланок освіти.

Значну допоміжну роль у цьому процесі повинні виконувати громадські, особливо професійні, організації, які покликані не тільки акумулювати необхідні ресурси для вирішення першочергових завдань у системі освіти і виховання, а й спрямовувати та контролювати їх реалізацію. Саме вони покликані формувати базисну складову проблеми, вивчати громадську думку, подавати обґрунтовані висновки й пропозиції. Саме аналітичний підхід фахівців усіх рівнів та громадськості до педагогічних проблем сучасності закладає основу майбутнього результату й, врешті-решт, освітньо-виховних перспектив молодшої генерації.

Аналізуючи найвідоміші дослідження й публікації, в яких було започатковано розв'язання даної проблеми, ми спиралися на опубліковані матеріали, в яких вивчалася історія розвитку педагогічних товариств Закарпаття. Так, дане питання привертало увагу таких дослідників як М.Алмашій [1], І.Поп [12], В.Керецман, Н.Керецман і І.Ліхтей [7], П.Р.Магочій [10], Б.Качур (у співпраці з М.Талапканичем і В.Химинцем) [11], М.Токар [13] та ін. Переважно ці матеріали містили загальний огляд епохи й місце в ній фахових громадських організацій. Зокрема, І. Ліхтей, В. Керецман і Н. Керецман та М. Токар розкривали проблему діяльності педагогічних товариств у системі громадянського суспільства й безпосередньо в середовищі інших громадських організацій. П.Р.Магочій, Б.Качур, М.Талапканич та В.Химинець подавали аналіз діяльності педагогічних організацій крізь призму культурно-освітнього розвитку Закарпаття, а М.Алмашій та І.Поп – в енциклопедичному зрізі.

Поряд із цим, варто звернути увагу на те, що проблема безпосереднього впливу педагогічних товариств на процес становлення і розвитку педагогічної періодики у конкретному дослідницькому розрізі практично не вивчалася. Слід виокремити хіба що дослідження І.Добоша [5], М.Кухти [8] та І.Ліхтея [9], де зроблено проекцію на залежність педагогічної преси від організації учительського кадрового загалу, що зосередився в структурах фахових товариств. Ю.Бідзіля у довіднику про періодику Закарпаття подав перелік педагогічної преси [2]. В.Тарасюк вивчав внесок одного з відомих педагогів та культурно-освітніх діячів Закарпаття Августина Волошина у розвиток педагогічної преси [3, с.290-310]. Як свідчать джерела, саме плеяда відомих лідерів педагогічних організацій і стала ініціатором становлення мережі педагогічної періодики й відповідно наповнювала її зміст.

Метою нашого дослідження є аналіз проблеми становлення й розвитку педагогічної періодики в змісті професійної спрямованості учительських організацій Закарпаття, які діяли в п. п. XX ст. Варто наголосити на тому, що розгляд проблеми в даному ракурсі неможливий без вияснення природи і сутності діяльності фахових громадських організацій.

Досягнення даної мети забезпечується виконанням низки тематичних завдань, що постали перед нами. Серед них основними є:

- 1) визначення ролі педагогічних кадрів у локалізації завдань періодичної періодики;
- 2) короткий опис мережі педагогічних товариств;
- 3) перегляд кадрового потенціалу редколегій періодичних видань;
- 4) огляд тематичного наповнення періодичної преси;
- 5) узагальнене значення товариств у становленні й розвитку системи фахових видань.

Отже, аналіз проблем слід розпочати з того, що історичний приклад Закарпаття, де в першій половині XX століття значний вплив на процес становлення і розвитку системи фахової періодики здійснили педагогічні товариства, має реальне й об'єктивне вираження. Впродовж першої половини XX століт-

тя характер і зміст поширення освітньо-виховних цінностей на сторінках педагогічних періодичних видань став однією із складових процесу соціалізації не тільки молоді, а й більшості різновікового місцевого населення, яке потерпало від нестачі освітніх послуг, культурно-просвітницької відсталості, а також слабким інтегруванням у суспільні процеси.

Внаслідок цього, ще на початку XX століття значно поживалася увага до педагогічних проблем у регіоні. Представники освіченого духовенства й учительські кадри шукали різноманітні методи для залучення до освітнього розвитку різні верстви населення. Особливо болючим було питання просвіти молодого покоління, яке опинилося в своєрідних лещатах між залежністю від сімейного виховання (значна частина батьків немала можливостей надати дітям хорошу освіту) і державною політикою в освітній галузі (національний та релігійний гніт, нерозвинута навчальна інфраструктура тощо) [10, с.105-107].

Відтак, завдяки ініціативі та професійним старанням творчої інтелігенції, провідну роль в середовищі якої відігравали педагоги, розпочався процес поширення освітньо-виховної інформації на сторінках тогочасної періодики. Пошук шляхів вказував на визрівання ідеї створення фахових педагогічних видань, де б акумулювався широкий спектр проблем освітнього розвитку Закарпаття [4, с.40].

Проте даний спектр не визрівав автономно і незалежно від комплексу педагогічних проблем. Розуміючи всю складність реалізації проблем розвитку освітньо-виховного простору, педагоги розкривали власні творчі таланти, професійні та організаторські здібності. Завдяки хорошему професійному вишколу освічена інтелігенція постала в авангарді національно-культурного й просвітницького життя місцевого населення. Тому логічним було те, що кращі кадри духовних та учительських навчальних закладів на чолі з досвідченими педагогами почали гуртуватися в організаційні форми за спільними інтересами.

Експурс у еволюцію фахових громадських організацій в регіоні слід пов'язувати з культурно-національним просвітництвом XIX століття. Так звані «Будителі» зробили справжній культурно-освітній прорив у національній самосвідомості закарпатців, сприяли значному піднесенню освіти й виховання майбутніх поколінь. Плеяда відомих просвітників, серед яких були Олександр Духнович, Адольф Добрянський, Іван Раковський та інші були першопрохідцями в справі творення педагогічних товариств у регіоні. Вони успішно передали естафету культурно-освітнього розвитку таким громадським активістам як Августин Волошин, Василь Гаджега, Олександр Маркуш, Франц Агій, Василь Шпенік та ін.

Створення мережі фахових періодичних видань пов'язане з діяльністю цілої низки педагогічних товариств, які проводили активну роботу в першій половині XX століття. Серед них варто виділити «Учительське товариство Подкарпатської Руси» (1920 – 1944) (у 1939 – 1944 роках назва «Учительское товарищество»), «Товариство учительства горожанських шкіл Подкарпатської Руси» (1924 – 1939), «Педагогічне товариство Підкарпатської Русі» (1924 – 1939), «Народовецьке учительське товариство» (1929 – 1930), «Учительська Громада» (1930 – 1939) [7, с.427-428; 13, с.93].

Одним із пріоритетних напрямів діяльності вищеназваних товариств була видавнича діяльність. Крім видання та поширення методичних посібників, шкільних підручників, іншої довідкової літератури товариства створювали й організаційно (матеріально) підтримували друковані органи – педагогічні періодичні видання. У даному напрямку товариства тісно співпрацювали з педагогами, авторами підручників, допомагали у фінансуванні чи пошуку меценатів тощо. Саме організаційна і фінансова складові діяльності педагогічної періодики лягли на плечі товариств та їх лідерів [4, с.61].

Таким чином, педагогічні товариства створили відповідно наступні педагогічні видання (подано за [1, с.169, 269]):

- «Учительське товариство Подкарпатської Руси» – «На-

родная школа» (з 1939 р. – «Народна школа»);

- «Педагогічне товариство Підкарпатської Русі» й «Народовецьке учительське товариство» – «Подкарпатська Русь», «Учительський голос»;
- «Товариство учительства горожанських шкіл Подкарпатської Русі» – «Вестник учительства горожанских школ Подкарпатской Руси»;
- «Учительська громада» – «Наша школа», «Учительський голос».

Інші педагогічні та творчі періодичні видання хоч і не афішувалися як приналежність до товариств, але підтримувалися тими ж таки педагогами, письменниками, літераторами.

Редакторський потенціал провідних просвітньо-педагогічних періодичних видань можна подати у наступному вигляді (перелік укладений за [1, с.169, 269; 2, с.31, 35, 40, 41] без зазначення часу, коли діяч працював у редакції):

1. Періодика педагогічна (орган товариства):

- «Вестник учительства горожанских школ Подкарпатской Руси» – М. Перейма та ін.;
- «Народная школа» («Народна школа») – В.Анталовський, М.Василенко, А.Кутлан, П.Федор, В.Шпеник, І.Мартін, М.Грига та ін.;
- «Наша школа» – І.Васко, В.Довгун та ін.;
- «Учительський голос» – А.Волошин, О.Полянський, А.Ворон, О.Маркуш, В.Свереняк, А.Штефан та ін..

2. Періодика педагогічна й просвітницька (орган товариства (в перші роки існування)):

- «Подкарпатська Русь» – І.Панькевич, А.Штефан, П.Яцко та ін..

3. Періодика педагогічна (орган шкільного відділу цивільної управи Підкарпатської Русі):

- «Учитель» – І.Панькевич, Ю.Ревай, С.Бочек, Й.Пешина та ін.;
- «Урядовый вестник школьного реферату краевого уряды Подкарпатской Руси».

Згадані нами члени редакційних колегій активно залучилися до творення цілої системи періодичних видань Закарпаття цього періоду. Соціально-професійний рівень лідерів пресо-видавничої справи та їхні організаційські здібності говорять про можливість значного особистого внеску в становлення та буденну роботу фахової педагогічної періодики [9, с.413].

Усі редактори та їх помічники були високоосвіченими інтелектуалами, здобули хорошу освіту в провідних навчальних закладах різних країн. Більшість із названих активістів мали значний досвід редакторсько-видавничої справи, співпрацювали з різними періодичними виданнями, одночасно брали участь у підготовці до друку наукових та популярних праць і були членами педагогічних товариств [5, с.95, 99, 109, 111].

Педагогічні товариства були ініціаторами й контролерами змістовного наповнення фахової періодики. У виданнях розкривалися дотичні питання освітньо-виховного розвитку Закарпаття, організаційного єднання педагогічного загалу, навчально-методичних засад освіти, подавалася хроніка культурно-просвітнього розвитку регіону та інших держав.

Періодична преса першої половини ХХ століття яскраво ілюструє неабияку увагу представників педагогічної думки та простих учителів до якості виховного потенціалу закарпатської молоді. Виходячи з того, що зміст виховання молоді був комплексною складовою наукового обґрунтування системи загальнокультурних і суспільних цінностей, сукупністю соціально значущих якостей особистості, видається зрозумілим той факт, що в змісті регіональної періодики теоретиками і практиками проблеми виховання, ціннісного ставлення особистості до середовища, в якому вона формується, надавалося особливе

значення.

Джерела свідчать, що вплив педагогічної періодики на формування виховних цінностей молоді у досліджуваний період був пріоритетним. Цю функцію якісно підсилили автори публікацій відповідних матеріалів у періодичних виданнях, серед яких, як правило, були вчителі різноманітних навчально-виховних закладів, представники творчої інтелігенції та державних управлінських відомств.

Зміст педагогічної періодики дає можливість прослідкувати еволюцію педагогічної думки Закарпаття впродовж першої половини ХХ століття, визначити реальні тенденції актуалізації публіцистами найважливіших проблем вишколу тогочасної молоді.

Педагогічна періодика широко використовувала сторінки для актуалізації освітньо-виховних проблем, виконуючи при цьому важливу інформативну функцію, пропагуючи гуманістичні, морально-духовні й демократичні цінності виховання. Майже кожне видання у своїй структурі подавало рубрики, присвячені умовам та критеріям національного, тілесного, духовного та іншого виховання. Поряд з цими тематичними напрямками, ключовою системою цінностей розглядалася духовність і пропаганда загальнолюдських ідеалів нової генерації закарпатців [8, с.70-71]. При цьому аналіз виховних орієнтирів значною мірою залежав і від владної політики.

На шпальтах новинок наголошувалося на пріоритеті сімейного виховання як першооснови реалізації виховних цінностей, тісному взаємозв'язку сім'ї та школи у виховному компоненті, формах і методах виховання молоді в родинному колі, ролі учителів і батьків) тощо [6, с.7-12].

Увесь комплекс варіативності цілеспрямованих освітньо-виховних послуг розкривала й педагогічна методологія, основи якої фахівці намагалися подати в періодиці. У номерах описувалися нові підходи до виховання молодого покоління, презентувалися навчальні програми, курси позакласної роботи та ін. Переважна більшість матеріалів зосереджувала увагу на тому, що вже з дитинства необхідно закладати фундамент не тільки майбутніх знань і вмінь молоді, але й цінностей, цементувати підвалини її особистої поведінки, а й формувати засади гармонійних, толерантних відносин у конкретному соціальному середовищі.

Підсумовуючи вищесказане, варто акцентувати на наступному. Наше дослідження доводить, що формування системи педагогічної преси було одним із найефективніших складових інтеграції галузевих фахівців, до якої були залучені як функціонери, так і педагоги різних ланок освіти. Значну допоміжну роль у цьому процесі виконували громадські, особливо професійні, організації, які покликані не тільки акумулювати необхідні ресурси для вирішення першочергових завдань у системі освіти й виховання, а й спрямовувати й контролювати їх реалізацію. Джерела свідчать, що створення мережі фахових періодичних видань тісно пов'язане з діяльністю цілої низки педагогічних товариств, які проводили активну роботу в Закарпатті в першій половині ХХ століття.

Ефективний розквіт цього процесу припав на 1920 – 1930 роки. Однак, внаслідок завершальної фази Другої світової війни (1944 р.) у Закарпатті він призупинився, як і вихід у світ педагогічних періодичних видань. А внаслідок інтеграції Закарпаття до радянської політичної системи після воз'єднання з Радянською Україною цей процес мав уже інші специфічні особливості.

Перспективи подальших наукових розвідок лежать в основі теоретичного обґрунтування регіональних особливостей формування вихованих цінностей молоді в змісті педагогічних періодичних видань й конкретизації умов творчої реалізації освітньо-виховних проблем крізь призму історичного досвіду Закарпаття в сучасних умовах.

Література і джерела

1. Алмашій М. Русинська педагогічна енциклопедія / Михайло Алмашій. – Ужгород: Карпатська Вежа, 2005. – 304 с.
2. Бідзіля Ю. Преса Закарпаття ХІХ – ХХ століть / Юрій Бідзіля. – Ужгород: МП «Ліра», 2001. – 80 с.

3. Вереш М. Августин Волошин. Життя і помисли президента Карпатської України / [Вереш М., Кляп М., Тарасюк В., Токар М.] / 2-е вид., допов. – Ужгород: Карпати, 2009. – 480 с.
4. Волошин А. Ко истории нашего новинарства / Августин Волошин // Спомини. – Ужгород: Накладом чотоденной газеты «Русинь», 1923. – С. 39 – 87.
5. Добош І. Історія української журналістики Закарпаття 20 – 30-х років ХХ ст. / Іван Добош. – Івано-Франківськ, 1995. – 128 с.
6. Карабелеш А. Семья и воспитание молодежи со взглядом на карпаторусские обстоятельства / А.Карабелеш // Народная школа: журнал Учительского Т-ва Подкарп. Руси. – 1935/36. – январь. – № 5. – С.7-12
7. Керецман В.Ю. Діяльність громадських організацій / Керецман В.Ю., Керецман Н.П., Ліхтей І.М. // Нариси історії Закарпаття: Т. II (1918 – 1945) / Ред. кол.: І.Гранчак, Е.Балагурі, ін. – Ужгород: Видавництво «Закарпаття», 1995. – С.413-429
8. Кухта М.І. Роль педагогічних видань у розвитку освіти краю (20 – 30-і роки ХХ ст.) / Марія Іванівна Кухта // Проблеми післядипломної освіти педагогів: 36. наук. праць. – Ужгород, 1997. – С.70-71
9. Ліхтей І.М. Періодична преса Закарпаття 20 – 30-х рр. / Ігор Михайлович Ліхтей // Нариси історії Закарпаття : Т. II (1918 – 1945) / Ред. кол.: І.Гранчак, Е.Балагурі, ін. – Ужгород: Видавництво «Закарпаття», 1995. – С.402-413
10. Магочій П.Р. Формування національної самовідомості: Підкарпатська Русь (1848 – 1948): Монографія / Павло Роберт Магочій. – Ужгород, 1994. – 296 с.
11. Освіта Закарпаття: Монографія / [Химинець В.В., Стрічак П.П., Качур Б.М., Талапканіч М.І.]. – Ужгород: Карпати, 2009. – 464 с.
12. Поп І. Енциклопедія Подкарпатской Руси / Иван Поп. – Ужгород: Издательство В.Падяка, 2001. – 432 с.
13. Токар М. Громадські організації / Маріан Токар // Закарпаття 1919 – 2009 років: історія, політика, культура / україномовний варіант українсько-горського видання / Під ред. М.Вереша, Ч.Фединець. – Ужгород: Поліграфцентр «Ліра», 2010. – С.89-93

В научной статье анализируется проблема периодики в контексте профессиональной направленности педагогических обществ Закарпаття, которые действовали в п. п. ХХ в. Автор доводит, что формирование системы педагогической прессы – одно из эффективных основ интеграции специалистов, куда были привлечены как функционеры, так и педагоги разных сфер образования. Значительную дополнительную роль в этом процессе исполняли общественные, особенно профессиональные, организации, которые должны не только аккумулировать необходимые ресурсы для решения первоочередных задач в системе образования и воспитания, но и направлять и контролировать их реализацию. Формирование системы специализированных периодических изданий тесно связано с деятельностью многих педагогических обществ, которые проводили активную работу в первой половине ХХ века.

Ключевые слова: Закарпатье, периодические издания, педагогическая периодика, педагогические общества, редакция, проблема воспитания.

The author of the article has conducted analysis on the problem of periodicals in the content of professional orientation of educational societies in Transcarpathian region, acting in the first half of the twentieth century. The author has proved that the formation of educational media is one of the most effective parts of integration of industry experts, involving functionaries and teachers from various spheres of education. Significant supporting role in this process was performed by public, especially professional organizations, designed not only to accumulate the necessary resources to solve the priority tasks in education and training, but also to direct and supervise their implementation. Thus, a creation of network of professional periodicals is associated with the activities of a number of educational societies, which conducted active work in the first half of the twentieth century.

Key words: Transcarpathian region, periodicals, educational periodicals, educational societies, the editors, the problem of education.

УДК 372.851:51

ФОРМУВАННЯ ОБЧИСЛЮВАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ У КОНТЕКСТІ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ

Валько Наталія Валеріївна
Кузьмич Людмила Василівна
м.Херсон

Авторами обґрунтовується актуальність та важливість стану обчислювальної культури студентів у сучасних умовах. Піднімається проблема необхідності нового погляду на сутність питання та шляхи його розв'язання в умовах інформатизації освітнього процесу. Особливого значення при використанні інформаційних технологій у навчанні набуває розвиток творчих компонентів мислення, а саме: реалізація проблемної ситуації або постановка задачі, самостійне формування критеріїв добору потрібних операцій, які приводять до розв'язку задачі, реалізація гіпотез при відшукуванні рішень.

Ключові слова: обчислювальна культура, інформаційні технології, формування інформаційно-обчислювальної компетентності.

Вища математична освіта відіграє базову роль у підготовці майбутніх фахівців у галузі математики, економіки та управління, техніки, виробництва, комп'ютерних та інформаційних технологій. Використання сучасних інформаційних технологій дає можливість розкрити гуманітарний потенціал природничих дисциплін (зокрема, математики), що пов'язаний із формуванням наукового світогляду, розвитком аналітичного та творчого мислення, суспільної свідомості та свідомого ставлення до навколишнього світу. Особливого значення при використанні інформаційних технологій у навчанні набуває розвиток творчих компонентів мислення, а саме: реалізація проблемної ситуації або постановка задачі, самостійне формування критеріїв добору потрібних операцій, які приводять до розв'язку задачі, реалі-

зація гіпотез при відшуванні рішень [2].

Наразі великої уваги надається використанню обчислювальної техніки на виробництві, в інженерних та наукових дослідженнях. У зв'язку з цим виникає необхідність якісного освоєння комп'ютера якнайбільшим числом студентів, оскільки основними вимогами часу, на які направлений освітній процес сучасної вищої школи, є глобальність мислення, здатність до осмислення інформаційних потоків, готовність до вирішення будь-яких проблем зі своєї спеціальності.

Тому метою статті є привернення уваги до існування проблеми формування обчислювальної культури суб'єктів навчання, якій останнім часом надається мало значення з боку фахівців. Інформаційно-обчислювальні компетентності є найважливішими у діяльності будь-якого бакалавра. Тому проблема формування обчислювальної культури під час вивчення математичних дисциплін була і залишається актуальною.

Значний внесок для розв'язання проблем формування загальної обчислювальної культури внесли такі психологи, дидакти, методисти, як Л. Борткевич, О. Івашова, О. Ільїна, Т. Казакова, Ю. Колягін, А. Овчаренко, І. Соколовський, Л. Сухіна, Л. Федотова, А. Цорієва та ін. У дослідженнях М. Бантової, О. Дубінчук, Н. Істоміної, С. Мінаєвої, М. Моро, А. Пчелко, Л. Стефанової А. Столяра, С. Царьової, Я. Чекарьова та ін. зосереджена увага на теорії та практиці формування обчислювальних навичок.

Проблеми інформатизації навчання висвітлюються у дослідженнях Р.Абдєєва, Д. Белла, Є. Веліхова, Ю. Горошко, М. Жалдака, О. Козел, Г.Козлової, Н. Морзе, С. Ракова, Ю. Рамського, О. Співаковського та ін. Ці роботи розглядають принципові позиції, методологічні засади, деякі методи.

Відзначимо, що на даний час є чимало математичних програмних засобів (ПЗ), що розроблені вітчизняними та зарубіжними спеціалістами і які повністю або частково орієнтовані на використання при вивченні різних розділів математики як у загальноосвітній, так і у вищій школі (EXCEL, GRAN, DERIVE, Mathcad, Statistica, MAPLE, MATHEMATICA, GRAPHER та ін.). На нашу думку, при вивченні вищої математики найефективнішими є програмні засоби EXCEL, Mathcad, DERIVE.

На прикладі табличного процесора EXCEL пакету Microsoft Office зупинимося на практичному боці обчислювально-інформаційної навчальної діяльності студентів. Знайомство з програмою відбувається при вивченні курсу комп'ютерних інформаційних технологій (KIT), в подальшому вона може застосовуватись для розв'язування деяких задач курсу вищої математики. Проаналізуємо особливості викладання курсу KIT у вищих навчальних закладах (ВНЗ), а також застосування програми EXCEL у подальшому.

Курс KIT має на меті ознайомити студентів із основними принципами роботи комп'ютерів та різними видами його програмного забезпечення. Особливістю викладання є те, що технології постійно змінюються, тому актуальним є узгодження змісту предмета з новими досягненнями в області інформаційних технологій [4,5].

У вивченні електронних таблиць важливим є формування навичок створення обчислювальних формул "з клавіатури", з використанням майстра функцій та комбінованого введення складних формул. Не останнє місце займає вміння складати формули для різноманітних обчислень, щоб вони були зрозумілі без додаткових пояснень, застосовувати формули масивів. Складнощі викликає необхідність застосування у деяких формулах абсолютних і мішаних посилань. Без опанування цієї теми подальша робота з таблицями втрачає сенс, оскільки зростає кількість однотипної роботи. Також особливу увагу слід приділити вмінню користуватися послугами майстра функцій. Основна увага має бути зосереджена не на окремих функціях,

а на принципах їх використання. Всі функції вивчити неможливо, в професійній діяльності будуть зустрічатися завдання, які вимагатимуть творчого підходу до їх використання. Тому на прикладі деяких функцій важливо сформувати вміння самостійного їх опанування і наголосити на широких можливостях їх використання у різних сферах при автоматизації розрахунків. Важливими для вивчення при цьому є не тільки функції для роботи з масивами даних, але й можливості створення зведених таблиць, фільтрація, сортування і групування даних.

В основі багатьох новітніх технологій лежить математика, математичне моделювання, математичні методи. Так, професія економіста вимагає певної математичної й обчислювальної культури, знання методів статистичної обробки багатовимірних даних, аналізу та інтерпретації отриманих результатів. Для цього в Excel є чимало фінансових, статистичних та інших функцій, а також потужні надбудови Пакет аналізу, Поиск решения для оптимізації набору початкових значень, для дослідження критеріїв прийняття рішень для бізнес-аналізу, інвестиційних рішень і т.п.

Розглянемо, як використовується програма EXCEL для розв'язування деяких задач вищої математики. Так, при вивченні курсу лінійної алгебри можна розв'язувати задачі, які пов'язані з матрицями та визначниками.

Приклад 1. Для матриці $A = \begin{pmatrix} 0 & 1 & -2 \\ 2 & 3 & -1 \\ 5 & 4 & -5 \end{pmatrix}$ потрібно знайти:

- 1) її транспоновану до неї матрицю,
- 2) її визначник,
- 3) матрицю, обернену до А,
- 4) добуток матриці А і матриці $B = \begin{pmatrix} 1 & 2 & 0 \\ -1 & 1 & 2 \\ 3 & 0 & 1 \end{pmatrix}$.

Розв'язання. Введемо в розгляд матриці А та В у вигляді масивів А2:С4 та Е2:Г4 відповідно для роботи в EXCEL (рис. 1). Виділимо почергово на робочому полі діапазон комірок (кліток) для розміщення відповідей і, скориставшись Майстром функцій, викличемо відповідно функції:

1) ТРАНСП з категорії "Ссылки и массивы", 2-4) МОБР, МОПРЕД, МУМНОЖ з категорії "Математические". Результати зображені на рис. 1.

Нагадаємо, що для обчислення добутку матриць потрібно спочатку визначити розмір результуючої матриці, щоб виділити саме потрібний діапазон на робочому аркуші для розміщення відповіді. Так, при множенні матриць розмірностями $m \times n$ і $n \times k$ результуючою буде матриця розмірністю $m \times k$, в даному випадку 3×3 .

	A	B	C	D	E	F	G
1	Матриця А				Матриця В		
2	1	2	0		1	2	3
3	-1	1	2		-1	1	2
4	3	0	1		3	0	1
5							
6	Матриця, транспонована до А				Матриця, обернена до А		
7	1	-1	3		0,066667	-0,133333	0,266667
8	2	1	0		0,466667	0,066667	-0,133333
9	0	2	1		-0,2	0,4	0,2
10							
11	Визначник матриці А				добуток матриць А та В		
12	15				-1	4	7
13					4	-1	1
14					6	6	10

Рис. 1. Результати дій над матрицями

Аналогічні процедури потрібно виконати, щоб знайти розв'язок системи лінійних рівнянь (СЛР), оскільки, на відміну від спеціалізованих математичних пакетів Mathcad, Matlab, Maple, Mathematica, у програмі EXCEL не передбачено вбудованої функції для одержання розв'язку СЛР.

Приклад 2. Розв'язати СЛР:
$$\begin{cases} x - y + z = 0, \\ 2x + y + z = 5, \\ 2y - z = 3. \end{cases}$$

Розв'язання. Дану систему можемо записати у матрично-мил вигляді: $A \cdot X = B$ де:

	A	B	C	D	E
1					
2		1	-1	1	
3	A=	2	1	1	
4		0	2	-1	
5					
6		0			
7	B=	5		det A=	-1
8		3			
9					
10		3	-1	2	
11	A ⁻¹ =	-2	1	-1	
12		-4	2	-3	
13					
14		1			
15	X=	2			
16		1			

Рис. 2. Результати розв'язку СЛР

$$A = \begin{pmatrix} 1 & -1 & 1 \\ 2 & 1 & 1 \\ 0 & 2 & -1 \end{pmatrix}, B = \begin{pmatrix} 0 \\ 5 \\ 3 \end{pmatrix}, X = \begin{pmatrix} x \\ y \\ z \end{pmatrix}.$$

Щоб розв'язати СЛР, достатньо знайти матрицю $X = A^{-1} \cdot B$.

На рис. 2 показаний результат розв'язку, а на рис. 3 – та ж таблиця в режимі показу використання формул, яку можна включити, викликавши діалогове вікно Кнопки “Office” і в меню Параметри Excel натиснути на вкладці Дополнительные прапорці Показывать формулы, а не их значения.

	A	B	C	D
1				
2		1	-1	1
3	A=	2	1	1
4		0	2	-1
5				
6		0		
7	B=	5		det A=
8		3		=МОПРЕД(B2:D4)
9				
10		=МОБР(B2:D4)	=МОБР(B2:D4)	=МОБР(B2:D4)
11	A ⁻¹ =	=МОБР(B2:D4)	=МОБР(B2:D4)	=МОБР(B2:D4)
12		=МОБР(B2:D4)	=МОБР(B2:D4)	=МОБР(B2:D4)
13				
14		=МУМНОЖ(B10:D12;B6:B8)		
15	X=	=МУМНОЖ(B10:D12;B6:B8)		
16		=МУМНОЖ(B10:D12;B6:B8)		

Рис. 3. Таблиця розв'язку СЛР в режимі показу формул

Таким способом можна розв'язувати найпростіші балансові моделі в задачах економіки та менеджменту.

Однак, при використанні ПК часто виникає проблема виникнення помилок або похибок обчислень. Це пов'язане, зокрема, зі специфікою роботи процесора. І якщо їх не контролювати, це може призвести до неприємностей. Наприклад, обчислюючи визначники матриць

$$A = \begin{pmatrix} 1 & 2 & 3 \\ 2 & 4 & 6 \\ 3 & 1 & -1 \end{pmatrix} \text{ та } B = \begin{pmatrix} 2 & -1 & 3 \\ 1 & 2 & -5 \\ 3 & 1 & -2 \end{pmatrix},$$

маємо: $\det A = 0$, $\det B = -4,44089E-15$, тобто $\det B = -0,0000000000000444089$ (рис. 4).

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
1	Матриця A			Визначник матриці A		Матриця B			Визначник матриці B		
2	1	2	3		0	2	-1	3	-4,44089E-15		
3	2	4	6			1	2	-5			
4	3	1	-1			3	1	-2			

Рис. 4. Обчислення визначників матриць

Помилковість другої відповіді очевидна (зрозуміло, для тих студентів, які володіють достатнім рівнем обчислювальної культури), бо, виконуючи лише дії множення і додавання над цілими числами, отримати такий результат неможливо. Обчислення визначника “вручну” в обох випадках дає нуль.

Це відбувається тому, що в EXCEL кожне число представлене у дійсному форматі і для обчислень використовує різні типи алгоритмів, округлень. В результаті відбувається накопичення похибок, які називаються похибкою методу, похибкою дискретизації, похибкою заокруглення (обчислювальною похибкою). Тому результат, що отриманий за допомогою ПК, буде відрізнятися від розв'язку задачі отриманого “вручну”. Величина похибки визначатиметься двома факторами: точністю представлення дійсних чисел в ПК і чутливістю даного алгоритму до похибок заокруглення [1].

Є приклади, що при виконанні математичних дій у

комп'ютерних програмах іноді можуть порушуватися закони комутативності, асоціативності дій [3]. На нашу думку, розв'язування таких “контрприкладів” вимагатиме від студентів аналізу отриманих розв'язків, готуватиме їх до креативної професійної діяльності, сприятиме розвитку пізнавальних потреб і мотивацій студентів на послідовне підвищення рівня інформаційної обчислювальної компетентності.

Отже, в процесі навчання з використанням інформаційних технологій викладачі повинні приділяти більше уваги організації роботи щодо формування обчислювальної культури студентів, яка є фундаментом для вивчення навчальних дисциплін, а також сприяє розвитку розумової діяльності студентів, зокрема розвитку їх пам'яті, уваги, мислення.

Перспективи подальших досліджень пов'язані із обґрунтуванням педагогічних умов формування обчислювальної культури студентів під час вивчення математичних дисциплін.

Література і джерела

1. Демидович Б.П. Основы вычислительной математики /Б.П.Демидович, И.А.Марон – М.: ГИФМЛ, 1966. – 659 с.
2. Козел О.Н. Формирование информационно-вычислительной компетентности будущего учителя информатики в условиях реализации образовательных стандартов третьего поколения/О.Н.Козел, С.Д.Каракозов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <<http://www.science-education.ru/102-6061>>. – Загл.з екр. – Мова рос.
3. Прошин Ю.Н. Численные методы и математическое моделирование/Ю.Н.Прошин. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <<http://www.mrsej.ksu.ru/pro/>>. –Загл.з екр. – Мова рос.
4. Морзе Н.В. Методика навчання інформатики: навч. посіб.: у 4 ч. / Н.В. Морзе; за ред. акад. М.І. Жалдака. – Ч. І: Загальна методика навчання інформатики / Наталія Вікторівна Морзе. – К.: Навч. книга, 2004. – 256 с.
5. Морзе Н.В. Основи інформаційно-комунікаційних технологій : навч. посіб. для студ ВНЗ / Наталія Вікторівна Морзе. – К.: Видавнича група BVH, 2008. – 352 с.

Авторами обосновывается актуальность и важность состояния вычислительной культуры студентов в современных условиях. Поднимается проблема необходимости нового взгляда на суть вопроса и пути его решения в условиях информатизации образовательного процесса. Особое значение при использовании информационных технологий в обучении приобретает развитие творческих компонентов мышления, а именно: реализация проблемной ситуации или постановка задачи, самостоятельное формирование критериев добора нужных операций, которые ведут к решению задачи, реализация гипотез при поиске решений.

Ключевые слова: вычислительная культура, информационные технологии, формирования информационно-вычислительной компетентности.

The authors have considered the relevance and importance of computer culture of students in the modern world. The problem of need for a new look at the essence of the issue and ways of its solution in terms of informatization of educational process has been raised. Of particular importance while using informational technologies in education is the development of creative thinking components, namely the solving of a problem situation or problem statement, self forming of criteria for selection of required operations, that lead to the solution of the problem, realisation of the hypotheses in finding the solutions.

Key words: computer culture, information technology, information and formation of computer competence.

УДК 316.334.2

СОЦІАЛЬНА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ПІДПРИЄМНИЦТВА В УМОВАХ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА

Варга Наталія Іллівна
м.Ужгород

В даній статті приведений огляд існуючих теоретичних підходів до формування суті і змісту соціальної відповідальності підприємництва, як соціально-економічної категорії, а також представлена класифікація за основними ознаками та принципами соціальних функцій підприємництва.

Ключові слова: соціальний капітал, соціальні мережі, соціальна взаємодієвмітка.

Досить актуальним є питання про кордони соціальних функцій підприємництва. Очевидно, що верхньою межею соціальних функцій має бути економічна доцільність підприємницької діяльності. Виділяти засоби на вирішення соціальних питань, якщо мова йде про економічну доцільність, ніхто не буде. З іншого боку, не можна занедбувати вирішення соціальних проблем настільки, щоб це могло загрожувати соціальним вибухом або руйнуванням одного з факторів виробництва (матеріалів або робітничої сили). Очевидно, саме тут буде проходити нижня межа соціальної відповідальності (функції) підприємництва.

Метою статті є дослідження соціальної відповідальності підприємництва в умовах сучасного суспільства.

Біля витоків загальної теорії підприємництва стоїть англійський економіст Р. Кантільон. Він уперше ввів поняття "підприємець" у науковий обіг. Також вагомий внесок у розвиток уявлень про підприємницьку діяльність та підприємця зробили такі видатні теоретики, як В. Баумд, Т. Веблен, Ф. Кене, К. Маркс, Д. Рікардо, Ж. Сей, А. Сміт, А. Тюрго. Серед сучасних зарубіжних дослідників феномену підприємництва слід відзна-

чити П. Друкера, І. Кірцнера, У. Оучі, Д. Севеджа, Дж. Тіммонса, М. Фрідмена, Ф. Хайєка, А. Хоскінга. Вони розглядали підприємницьку діяльність у рамках інноваційної поведінки, пов'язаної з ризиком в умовах сучасного ринку, акцентуючи увагу переважно на економічній суті підприємництва, проте відзначали його соціальні, політичні характеристики й функції. Проблему соціально-психологічної специфіки підприємництва, особливостей характеру підприємця, мотивації його діяльності успішно досліджували Дж. Аткинсон, А. Маслоу, Д. Мак-Клелланд.

О. Бандурович, В. Ворона, В. Моїсєєв, М. Міщенко, Ю. Пачковський, В. Пилипенко, В. Піддубний, Ю. Салюк, Є. Суїменко, Є. Сірий, Т. Ярмак детально досліджують мотиви і ціннісно-цільові установки, соціально-психологічні риси сучасного українського підприємця. У їх працях успішно формується соціальний портрет підприємця, але структурно-функціональний підхід заважає дослідженню динамічної складової підприємництва як соціального явища.

Проблемам трансформації соціальної структури суспільства у зв'язку з динамічним розвитком вітчизняного підприємництва присвячені праці Т. Заславської, В. Ядова, В. Пилипенка, М. Лукашевича, О. Якуби, Л. Хижняк, О. Куценко.

Соціальні трансформації пострадянського суспільства пов'язані з неформальною (експлояною) складовою соціально-економічного розвитку. Ця складова особливо поширена на регіональному рівні, де вона більш очевидно зумовлена системою трайбалістських, традиційно-реципрокних та інших факторів, які з погляду загальної транзитології вважаються екстремальними. Передумови для дослідження цих неформаль-

них компонентів підприємництва містяться в працях К. Поланьї, Т. Шаніна, С. Барсукової, Т. Заславської, В. Радаєва, Ю. Латова, В. Предборського та ін.

Поряд із розмаїттям опублікованих праць із запропонованої проблематики підприємництва у вітчизняній соціології спостерігається відсутність конкретного бачення соціальної природи розвитку цього явища, бракує фундаментально-прикладних праць, у яких був би представлений цілісний соціологічний аналіз феномену підприємництва, зважаючи на специфіку його розвитку за перехідного періоду.

Важливим для визначення соціальних функцій підприємництва є чітке усвідомлення того, що підприємницькі структури самі по собі – складний механізм і, крім зовнішнього впливу, піддаються впливу і внутрішніх компонентів. Тому методично виправданим є підхід, який розглядає природу підприємництва, виходячи із діалектичної єдності двох компонентів: 1) підприємництво – елемент ринкової економіки; 2) підприємництво – системна цілісність. Це дозволяє більш глибоко і повніше визначити зміст функцій, їх взаємозумовленість, можливість класифікації, врахування їх проявів у практичній діяльності організації, особливо у довгостроковій перспективі.

Говорячи про підприємництво як системну цілісність, варто ще раз згадати про підприємництво як доцільну діяльність, в ході якої підприємець знаходить нові комбінації, поєднує фактори виробництва або запроваджує різноманітні нововведення з ціллю отримання максимального прибутку [1, с. 28]. При цьому для досягнення цілі йому приходится одночасно вирішувати питання створення умов для мінімізації витрат виробництва, підвищення продуктивності праці, ефективної мотивації працівників.

Основою для таких висновків є наступні моменти: по-перше, чим економічно продуктивнішим є підприємництво, тим більше можливостей і шансів є у всього суспільства користуватися в тій чи іншій мірі виробленими ним благами; по-друге, переслідування цілі, отримання прибутку не виключає в певних умовах соціального благодіяння підприємництва у формі об'єктивних (незапрограмованих) суспільних його результатів; по-третє, прагматична мотивація підприємницької діяльності може суміщатися з іншою, непрагматичною, поява якої в системі життєдіяльності особистості підприємця все більш стає

закономірною в умовах підвищення соціальної якості життя; по-четверте, вплив соціального життя людей на ефективність підприємництва в сучасних умовах стало помітним, що більшість підприємців не можуть не усвідомлювати і не брати участі в роботі і реалізації соціальних програм.

Варто не просто співставляти витрати на розширення підприємницької діяльності із витратами на “людський капітал”, а й забезпечувати тісну взаємодію факторів економічної і соціальної ефективності, яка спрямована на їх взаємопосилення. Усвідомлення взаємозв'язку економічного і соціального в підприємницькій діяльності, сутності соціальних функцій підприємництва більшістю ділових людей, а головне – реальної дії з позиції соціальної відповідальності допоможе швидше подолати негативний образ підприємця, який склався у населення, складе більш сприятливі умови для розвитку ринкових відносин у нашій країні.

Підприємець, як було відмічено А. Смітом, – компетентний егоїст. Теоретичний сенс такого визначення – відокремлення підприємництва від повсякденного (некомпетентного) егоїзму. Тому теза А: підприємець в якості компетентного егоїста – не повна альтернатива соціальному альтруїзму. Через це виправданою є теза Б: підприємець – середня ланка (сходина) між двома соціальними явищами: соціальним альтруїзмом і некомпетентним (природним) егоїзмом. У чому ж практичне значення такого уявлення? Якщо в альтруїстів та егоїстів суб'єктивна мета і соціальний результат співпадають, то в середній ланці (підприємстві) – не співпадають.

Тобто, якщо суб'єктивна мета капіталістичного підприємця – отримання максимального прибутку, то соціальний результат (значення) – раціональна організація праці і виробництва. Якщо в результаті “нібито підприємницької” діяльності немає зростання результатів праці і виробництва, то це егоїзм звичайний (побутовий). Якщо метою соціально значимої діяльності не є отримання прибутку, то це – альтруїзм.

Все це можна оформити у катектичну (за Т. Парсонс) матрицю розподілу видів діяльності (табл. 1). Підприємництво за ознаками “мета” і “результат” виглядає як повна альтернатива ятрогенної діяльності. Але водночас катектична матриця не дозволяє плутати підприємництво із побутовими видами діяльності та веденням власного домогосподарства.

Таблиця 1

Матриця розподілу видів діяльності за метою та результатом

Результат	Мета	
	Соціально значима	Егоїстична (суб'єктивна)
Соціально значимий	Соціальний альтруїзм	Підприємництво (компетентний егоїзм)
Корисний тільки для одного суб'єкта діяльності	Ятрогенна діяльність	Побутова діяльність (некомпетентний егоїзм)

Таким чином, варто відмітити дві моделі підприємницької діяльності, які характеризують рівень її соціально-історичної зрілості (або розвиненості): економічна і соціально-економічна.

Економічна модель підприємництва ставить в основу розвиток виробництва, експлуатацію ресурсів, індивідуальні інтереси і розглядає останню як закриту систему.

Соціально-економічна модель робить наголос на якість трудового життя, консервацію ресурсів, суспільні інтереси, розглядає підприємництво як відкриту систему. Соціально-економічна модель передбачає послідовність таких процесів, як соціальна обов'язковість, соціальна відповідальність і соціальна чутливість.

У зв'язку з цим в сучасній теорії і практиці підприємництва спостерігаються два протилежні підходи до вирішення завдань їх оптимізації – неокласичний і сучасний (постмодерністський). Прихильники першого не визнають за функціями великого бізнесу соціальної відповідальності і тим більше – чуттєвості. Прихильники другого приписують йому в обов'язок принципи альтруїзму, гуманності. Доцільним є також використання постмодерністських поглядів щодо розвитку підприємництва.

В сучасних умовах постмодернізм виступає рухом, новим соціально-філософським підходом пізнання і пояснення суспільного життя, культури, людської діяльності. Постмодерне суспільство конструюється в процесі порівняння і протиставлення різних суспільств, виділення різних ознак, відмінностей, переваг. Як у зовнішньому, так і у внутрішньому плані культурі постмодерна притаманне визнання значимості унікальних, одиничних і локальних проявів специфіки. В усвідомлення входить той факт, що індустріалізм і науково-технічний прогрес не являються єдиними можливими шляхами розвитку людства. Світ постмодерна уявляється як різнобарвна мозаїка, система рівноправних і рівнозначних елементів, а не як гонка за лідером в однолінійному просторі [2, с. 227]. Через це індивідуальність і специфіка незахідних цивілізацій реально представлена не тільки як локальна екзотика, але і в якості вбудованого в загальну структуру глобальної світопорядкованості значимого функціонального структурного фактору. Особливо цікаві для даної роботи положення про те, що розуміння підприємця в постіндустріальному суспільстві значно розширюється і він виступає часто ірраціональним, мотивованим не завжди усвідомленими

емоційними і психологічними збудниками, не ізольованим, а включеним як в соціальне, так і комунікативне, змістове, екологічне середовище і т. д., орієнтованим не тільки на прибуток в прагматичному аспекті, але і на задоволення психологічних, ірраціональних потреб. Особливе місце серед характеристик постмодерного підприємця може мати самовираження і само-реалізація, вільний розвиток здібностей і творчих сил людини. Новий індивідуалізм сприяє утворенню нових форм об'єднання людей: на місце колективу, де особистість розчиняється в натовпі, не має можливості проявляти творчу ініціативу і не несе повноти відповідальності, приходять суспільство як вільна асоціація окремих людей, яка дає можливість кожному своєму члену розвивати свої здібності і отримувати відповідну винагороду. Як відмічає ряд авторів постмодерного напрямку, в сучасному суспільстві проявляється різноманіття форм підприємництва, індивідуалізму і корпоративізму, обумовленого не тільки різними технологіями і господарськими умовами, але і самобутністю соціокультурних факторів, які сприяють розвитку неповторних і самобутніх систем.

Сам феномен підприємництва конструюється як результат розбіжності суб'єктивно визначеної мети і соціально-значимого результату.

Підприємництво потрібно відрізнити як від альтруїстичної діяльності та побутової діяльності або некомпетентного егоїзму, так і від ятрогенної діяльності. У першому випадку, як відмічалося, мета і соціальне значення співпадають, в другому соціально значима мета не підтверджується адекватним результатом. Прикладом можуть служити медичні зворотні явища, які викликані лікарем по відношенню до пацієнта.

Важливо виділяти соціальні функції підприємництва: ті, які прямо чи опосередковано вирішують питання, пов'язані з проблемою відтворення людини, матеріальних і духовних потреб її існування в умовах соціального відчуження.

Підприємництво – це соціально прийнятна форма діяльності в умовах соціального відчуження. Ще К. Маркс відмічав, що соціально-культурним наслідком капіталістичних відносин є відчуження – втрата цілісності людського, культурного, особистісного буття через перевагу в накопиченні капіталу [2, 68]

До необхідних якостей підприємництва, без яких саме його існування стає неможливим, слід також віднести організаційно-господарське новаторство і економічну свободу господарського суб'єкта. Що стосується інших багаточисленних ознак (володіння ресурсами, прийняття рішень, несення ризику, лідерство), то вони виступають або похідними від базових, або такими, які доповнюють і розкривають їхню сутність, або взагалі не є обов'язковими. Про творчий, новаторський характер підприємця говорять практично всі дослідники. "Підприємець – це революціонер в економіці, типовий вискок, який позбавлений вірності традиціям, якого відрізняє духовна розкутість, великий запас сил і енергії, здатність вести за собою людей" [3].

Соціальний сенс підприємницької діяльності – це отримання соціально-значимого результату (нові робочі місця, більш ефективна та досконала організація праці, справедливий розподіл матеріальних цінностей) в економічній галузі в умовах саме соціальної відчуженості. Але протистояння нововведенням виникає майже завжди. Будь-яке суспільство будується на більш-менш стабільній системі норм і традицій. В якості природної реакції на нововведення є несприйняття і їх відторгнення. Підприємцем стає той, хто зважиться на злам сформованих рутинних порядків і традицій. При цьому, якщо людина розділяє цінності даного суспільства, то вона відчуває себе досить некомфортно, оскільки виникає розрив між цінностями, орієнти-

рами і нормами господарської практики. Саме через це часто в якості підприємців виступають, за словами Й. Шумпетера, "вискочки" або "чужинці", які не пов'язані з пануючими традиціями або просто не обізнані з ними. Підприємець, який є менш включеним в місцеву громаду, не особливо пристосований до звичайного "буденного" життя.

Успішний підприємець – це новий конкурент для своїх колег, а на долю невдахи випадає недовіра і зневаження. В результаті людям, які не дуже глибоко укорінені в даному соціальному оточенні, звичайно простіше проявити себе в підприємницькій діяльності. Підприємництво є більш успішним при менш стабільних і тісних, слабких суспільних зв'язках [4]. Підприємництво межує, якщо не з підризом суспільних норм, то з деяким відхиленням від них. І людині, яка внутрішньо не пов'язана з цими нормами, діяти легше – порушувати їх у випадку необхідності або просто ігнорувати, не знаючи. Це той самий випадок, коли "послух не веде до успіху" [5].

У той же час, підприємництво відкриває канали вертикальної соціальної мобільності для тих, хто "добивається статусу", для кого є заважкими традиційні кар'єрні шляхи просування. Разом з тим підприємництво може приносити і нові розчарування. Порівняно з іншими, більш "гармонійними" суб'єктами, вивалявшись нагору в матеріальному плані, вони часто є заниженими в соціальному плані, перетворюються в маргінала, який розтягнутий різними соціальними структурами.

Перехід від тоталітаризму до суспільства, побудованого на цінностях гуманізму і загальнолюдської моралі, неможливо здійснити без духовної трансформації особистості підприємця. Через це підприємці малого і середнього бізнесу більш схильні займатися своїми приватними економічними проблемами, надаючи перевагу залишатися "класом в собі" [6, с. 135].

Проте підприємництво слід розглядати як соціальний феномен кумулятивного типу, саме такі феномени створюють основу для поступального розвитку людської цивілізації, зрештою для антропологічного і соціогенезу. Адже підприємництво може забезпечити в країні зниження соціальної напруги, наповнюючи ринок товарами (послугами) і надаючи робочі місця людям, досвід і знання яких є неспожитими в державному секторі. Очікується, що підприємництво, даючи новий життєвий досвід, змінить орієнтири значної частини населення, стане альтернативою "соціальному нахлібництву" і способом розкриття внутрішнього потенціалу особистості. Ці феномени, які з'являються в певний період розвитку суспільства або групи, і стають основою їх подальшого розвитку.

Як бачимо, на кожному з етапів історичного розвитку пріоритетною є одна із складових підприємницької діяльності. На першому етапі пріоритетною умовою розвитку є спрямованість на виробництво і пошук нових технічних (технологічних) можливостей для досягнення бажаного результату. На другому етапі зростає питома вага нетрадиційних рішень у підприємстві із врахуванням новітніх досягнень у науково-технічних та економічних сферах. Подальший розвиток підприємництва – це врахування специфіки потреб споживачів продукції, послуг, а також більш диференційований підхід до людського чинника [7, с. 220]. Наступний етап знаменує собою зміщення акцентів на вдосконалення систем управління. Сучасний етап розвитку підприємництва передбачає врахування дедалі зростаючої кількості факторів соціального середовища (політичних, соціальних, етнічних, економічних, психологічних показників), що мають як безпосередній, так і опосередкований вплив на виробничі процеси. Найбільше цінується здатність підприємців адекватно реагувати на зміни, вміння їх передбачати в процесі свого становлення і функціонування в суспільстві.

Література і джерела

1. Фетисов Э.Н. Яковлев И.Г. О социальных аспектах предпринимательства (концептуальное введение в проблему) / Э.Н. Фетисов // Социс. – 1993. – № 3. – С. 190.
2. Зарубина Н.Н. Социально-культурные основы хозяйства и предпринимательства. / Н.Н. Зарубина – М.: Магістр, 1998. – 355 с.

3. Радаев В.В. Экономическая социология. / В.В. Радаев – М.: Аспект-Пресс, 1997. – 351 с.
4. Aldrich H., Zimmer C. Entrepreneurship Through Social Networks / Sexton D., Smilor R. (eds.) The Art and Science of Entrepreneurship. P. 19.
5. Cole A.N. Business Enterprise in Its Social Setting. – Cambridge, Mass. – 1959. – p. 15.
6. Хижняк Л.М. Особистість і світ підприємницьких організацій у суспільстві, що трансформується / Л.М. Хижняк // Вісник Харківського державного університету. – № 433. – Харків, 1999. – 200 с.
7. Лукашевич М.П. Соціологія економіки. / М.П. Лукашевич – К.: Каравела, 2005. – 288 с.

В данной статье приведен обзор существующих теоретических подходов к формированию сущности и содержания социальной ответственности предпринимательства как социально-экономической категории, а также представлена классификация по основным признакам и принципам социальных функций предпринимательства.

Ключевые слова: социальный капитал, социальные сети, солидарность, взаимоподдержка.

This article includes the review of existing theoretical approaches to the formation and nature and content of the social responsibility of business, as a socio-economic category, as well as a classification of the main features and principles of the social functions of business.

Keywords: social capital, social networks, mutual.

УДК 364-785

ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ СЕКСУАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ПІДЛІТКІВ У СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ.

Вовканич Маргарита Дмитрівна
м.Ужгород

Для сучасного етапу розвитку українського суспільства пріоритетним є напрямок в соціальній роботі, що спрямований на формування підростаючого покоління з активною життєвою позицією. На жаль, кризи, що відбуваються сьогодні у економічному, політичному, культурному житті України, негативно впливають на формування особистості підлітка. Найбільш проблематичним і найменш вивченим у цьому аспекті сьогодні є підлітковий етап розвитку людини як суб'єкта і особистості, а найбільш гострою й актуальною є проблема корекції відхилень у поведінці підлітків і профілактики девіантних типів розвитку. Саме тому, у соціально-психолого-педагогічній науці особливу актуальність набули експериментальні та теоретичні дослідження, спрямовані на пошук засобів попередження та зменшення проявів девіації у школярів підліткового віку. Формування самосвідомості, самоактуалізація основних аспектів її проявів, сексуальності в тому числі, прямо впливають на поведінку підлітка. Деадаптовані підлітки стають клієнтами соціальної роботи.

Ключові слова: сексуальність, девіантна поведінка, соціальна робота, соціальні та психологічні особливості особистості.

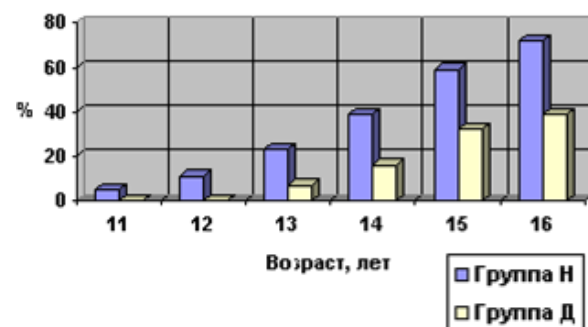
Необхідність підготовки підростаючого покоління до інтеграції в інфраструктуру сучасного суспільства і його культуру призводить до збільшення напруги у взаєминах між його суб'єктами, зростають стресові навантаження на дітей. В результаті підвищується ступінь ризику дезадаптації і прояву різних форм відхилень у поведінці та розвитку учнів; постійно збільшується число дітей і підлітків, чий індивідуальний траєкторії розвитку виходять все далі за межі традиційних уявлень про «нормативний» розвиток.

Застосування традиційних методів навчання і виховання по відношенню до представників цієї групи учнів, питома вага якої постійно зростає, не дозволяє вирішити повною мірою завдання, що стоять перед системою освіти.

Найбільш проблематичним і найменш вивченим у цьому аспекті сьогодні є підлітковий етап розвитку людини як суб'єкта і особистості, а найбільш гострою й актуальною є проблема корекції відхилень у поведінці підлітків і профілактики девіантних

типів розвитку [1,2].

Ми провели дослідження особистісних особливостей підлітків, які пов'язані з конфліктами у взаєминах зі значимими особами в найближчому оточенні, підвищують ризики прояву девіацій в їх поведінці та перешкоджають повноцінному протіканню процесу самоактуалізації, опануванню необхідним рівнем компетентності [3]. Емпіричною базою дослідження були 12 підлітків з поведінкою, що відхиляється та 22 підлітки, яких вчителі характеризували як таких, що мають нормальну поведінку. У ході дослідження 36 підлітків у віці від 11 до 16 років використовували тести СМІЛ. На мал. 1. представлена вікова динаміка самоактуалізації підлітків з поведінкою, що відхиляється в порівнянні з підлітками групи «норма» по тесту



Самоактуалізація у підлітків з поведінкою, що відхиляється, менш виражена у всіх вікових підгрупах порівняно з підлітками групи «норма». Відставання підлітків з девіантною поведінкою в динаміці самоактуалізації визначається характерним для них більш низьким, порівняно з підлітками групи «норма», рівнем пізнавальних інтересів, пасивним стилем саморегуляції демонстративної гіперсоціальної установи, спотвореннями в образі світу і самого себе, що створює обмеження в можливостях вирішення типових проблемних ситуацій; не дозволяє належною мірою оволодіти соціальною та індивідуальною компетентністю і знаходити соціально прийнятні стратегії і тактику реалізації навіть цілком реалістичних життєвих планів.

Було встановлено, що демонстрація підлітками групи Д гіперсоціальних установок відображає в екзистенціальному

плані не стільки усвідомлене і тверде намір бути, скільки неусвідомлене бажання здаватися.

Наші дослідження показали, що для підлітків важливим є питання самоусвідомлення своєї сексуальності та в подальшому її актуалізації. Форма актуалізації сексуальності, на жаль, стає невизначеною, імпульсивною, незрілою імітацією дорослої поведінки.

Необхідно відзначити фактори, які в першу чергу впливають на формування такої свідомості та моделі сексуальної поведінки підлітків:

1) стрімкий розвиток комунікаційних технологій. Підліткам нині доступна надмірна кількість інформації щодо зарубіжних культур, зокрема сексуальної в усіх її проявах і збоченнях, що, зрозуміло, не сприяє формуванню здорової сексуальної поведінки;

2) внаслідок поступового зниження віку настання статевої зрілості (репродуктивна зрілість у жінок характеризується регулярним овуляційним циклом в 11–14 років, а у чоловіків – регулярним виробленням зрілих повноцінних сперматозоїдів у 13–16 років) знижується середній вік першого статевих контакту. При цьому підлітки часто не мають достатніх знань про наслідки ранніх статевих контактів для здоров'я.

Деякі дослідники провели кореляцію між віком початку статевого життя і особистісними характеристиками підлітків. [3] Отже, ранній початок статевого життя найчастіше спостерігається в активних підлітків, які легко спілкуються, комунікабельних, але в той же час проявляють великий потяг до ризиків, авантюри поведінки, вони конфліктні щодо дорослих, схильні до вживання алкоголю і наркотиків.

Пізній початок статевого життя найчастіше спостерігається в осіб із більш розвиненим почуттям відповідальності, які дотримуються певних моральних норм і водночас є некоммунікбельними, не впевненими у собі та тривожними;

3) важливу роль відіграє також вплив культури на сексуальну поведінку підлітка. У багатьох суспільствах певна сексуальна активність визнається недоречною;

4) сексуальна поведінка регламентується соціальними правилами, нормами, які характерні для певного суспільства. Сексуальна мораль це те, що за правилами суспільства можна або не можна робити, а сексуальні норми – що очікується і є бажане;

5) сексуальна гіперактивність підлітків часто має невротичну природу (підґрунтя), що проявляється емансипацією. Вони намагаються звільнитись від контролю, опіки і управління з боку дорослих. Така реакція може протікати бурхливо у вигляді антисоціальної поведінки.

Деякі юнаки намагаються довести собі й оточенню, що вони вже не «хлопчики», і з цією метою постійно змінюють партнерок, влаштовуючи заочні змагання з ровесниками на кількість здійснених за ніч контактів. Дівчата інколи протестують у такий спосіб проти батьківського тиску. Обидва ці варіанти сексуальної поведінки навряд чи виправдані.

У 1996 р. Лев Щеглов сформував основні мотиви інтимної близькості [4]:

- секс як випадковість;
- секс «назло»;
- секс як оплата;
- секс як втеча від реальності;
- секс для продовження роду;
- секс співробітників;
- секс як автограф;
- секс як агресія;
- секс як спорт;
- секс як заборгованість;
- секс для здоров'я;
- секс для престижу;
- секс як релаксація;
- секс як пізнання;

– секс як комунікація.

Сексуальна поведінка підлітків пов'язана з дуже широким колом соціальних і психологічних факторів.

Ранній прояв сексуальної зрілості у підлітка пов'язано з дуже великою кількістю причин психологічного характеру. У першу чергу, це бажання підлітків, завдяки саме фізичній близькості, заповнити свою душевну порожнечу, уникнути самотності, або просто добитися популярності. Поясненням цього може стати те, що кожна людина прагне, щоб його любили, приділяли йому належну увагу і тим самим допомагали скрасити самотність. Якщо ж підліток не отримує на свою адресу все вище перераховане, то відсутність справжніх почуттів від рідних і близьких людей підштовхує його на цей крок. [8] Почуті слова «я тебе люблю» від сексуального партнера можуть сміливо перевернути всі доводи здорового глузду. А тут, ще й плюс до всього, відчуття того, що саме так можна завоювати популярність серед своїх однолітків, а особливо подружок і друзів. Як можна не думати про секс, коли подруга зі зневагою говорить тобі про те, що якщо у тебе не було сексу, ти ще просто дитина. Ось перша причина, яка підвищує тягу до зрілості підлітка в цьому відношенні.

Причиною ранніх сексуальних відносин може стати підсвідомий крик підлітка про допомогу. [5] Це пов'язано з тим, що дитина переживає серйозні психологічні труднощі у своєму житті. Найчастіше це проблеми з батьками, однокласниками, друзями. Саме з цієї причини підліток вибирає секс, як спосіб самореалізації та відсторонення від цих проблем. До речі, саме в цій ситуації підлітки найчастіше починають вживати спиртне, курити і навіть пробувати наркотики, оскільки вважають це основним виходом із ситуації.

Так що саме тут і варто звернути особливу увагу на дитину і змінити своє ставлення до неї.

Ми проводили психокорекційну роботу з 15-ти річною дівчинкою, яка прагнула мати постійного сексуального партнера («свого хлопця») після смерті матері, котра страждала на невиліковну хворобу. Вона мріяла про весілля і нову сім'ю. Хоча свою роль жінки та матері не усвідомлювала.

Ми проанкетували 102 школярів. Серед них 40 юнаків і 62 дівчини. Встановлено, що молоді люди, які розпочали статеве життя у 13 років, становлять 3 %, у віці 14 років – 13,6 %, у віці 15 років – 15,2 %, у віці 16 років – 29,3 %, у віці 17 років – 17,8 % від загальної кількості опитаних.

У 15,3 % випадків дівчата почали статеве життя з однолітками (однокласниками, знайомими по підлітковій компанії).

Близько 30 % дівчат почали статеве життя зі старшими чоловіками.

Серед хлопців 40 % почали статеве життя з однолітками. Зі старшими жінками – 33 % і 20 % – з молодшими за себе партнерками.

На жаль, батьки і педагоги часто не готові до поінформованого довірливого діалогу з підлітками.

Сексуальність підлітків відноситься до сексуальності почуттів, поведінки та розвитку в підлітковому віці як стадії розвитку людської сексуальності. Сексуальність найчастіше є життєво важливим аспектом життя підлітків. [2] Сексуальність поведінки підлітків, у більшості випадків залежить від культури їх норм і звичаїв, їх сексуальної орієнтації, а також питання соціального контролю.

Формування самосвідомості сексуальності залежить від засобів масової інформації сьогодні, більш ніж будь-коли в історії [6]. Інтернет, телебачення, музика і відео демонструють відверті тексти і спонукають підлітків до сексуальної активності. Вплив інформаційного середовища на юнаків спонукає розглядати жінок як об'єкт сексуального використання [7].

Проте в Америці, в більшості сімей, батьки є основними педагогами сексуальної освіти своїх підлітків. Американські дослідники вказали, що 93% опитаних дорослих підтримують формування сексуальної освіти в середній школі і 84% – під-

тримують його в вищій школі [10]. Вони вважають, що статеве виховання в школі краще, тому що легше їх дітям спілкуватися зі своїми ровесниками про секс. Відповідно, 92% американських підлітків повідомили, що вони хочуть поговорити з батьками про секс і мати уроки в школах про статеве виховання.

Рання сексуальність підлітка, а саме, проблема раннього статевого життя дуже складна. Саме тому підліток не повинен вирішувати її сам, як кажуть, на свій страх і ризик. А якщо у підлітка вже є досвід сексуальних взаємин, то слід їх проаналізувати і виокремити девіації. Можливо, все правильно щодо дорослого життя, але для підлітка – це девіація. Він не може бути повноцінним сексуальним партнером через його психосексуальну незрілість.

Залежно від ступеня вираженості девіацій в поведінці і особливостей соціального контексту, оптимальна стратегія психолого-педагогічного впливу на підлітка, спрямована на його висновок на оптимальну траєкторію індивідуального розвитку, повинна припускати поєднання стратегій, орієнтованих на виправлення помилок, вже зроблених у минулому, і їх ментальних і поведінкових наслідків в сьогоденні (психотерапевтична парадигма), і стратегій, орієнтованих на допомогу підліткові в побудові концепції майбутнього, адекватної його особистісним особливостям; вироблення соціально прийнятних стратегій і тактики здійснення життєвих планів, тобто самореалізацію і самоактуалізацію.

Література і джерела

1. Берн Ш. Гендерная психология / Ш.Берн. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. – 320 с.
2. Віденко С.В. Психологія сексуальності та сексуальних стосунків: навч. посіб. / С.В.Віденко. – К.: Арістей, 2003. – 312 с.
3. Говорун Т.В. Стать та сексуальність: психологічний ракурс: Навч. посіб. / Т.В.Говорун, О.М.Кікінежді. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 1999. – 384 с.
4. Зинченко В.П. Психологические основы педагогики: психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б.Эльконина – В.В.Давыдова / В.П.Зинченко. – М.: Гардарики, 2002. – 431 с.
5. Кон И.С. Введение в сексологию / И.С.Кон. – М.: Медицина, 1988. – 320 с.
6. Мастерс У., Джонсон В., Колодни Р. Основы сексологии / Пер. с англ. Н.О.Фоминой и др. / Под ред. Н.Д.Фанченко. – М.: Мир, 1998. – 721 с.
7. Кришталь В.В. Сексология: учебное пособие / В.В.Кришталь, С.Р.Григорян. – М.: ПЕРСЭ, 2002. – 879 с.
8. Каденко О.А. Супружеская дезадаптация и внебрачные сексуальные связи / О.А.Каденко. – Хмельницкий: ХНУ, 2006. – 239 с.
9. Равен Д. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Д.Равен. – М.: Когито-центр, 2002. – 396с.
10. Фрейд З. Очерки по психологии сексуальности / З.Фрейд. – Пер. с нем. – Минск: БелСЭ, 1990. – 352 с.

Для современного этапа развития украинского общества приоритетным является направление в социальной работе, направленный на формирование подрастающего поколения с активной жизненной позицией. К сожалению, кризисы, происходящие сегодня в экономическом, политическом, культурной жизни Украины, негативно влияют на формирование личности подростка. Наиболее проблематичным и наименее изученным в этом аспекте современности является подростковый этап развития человека как субъекта и личности, а наиболее острой и актуальной является проблема коррекции отклонений в поведении подростков и профилактики девиантных типов развития. Именно поэтому, в социально-психолого-педагогической науке особую актуальность получили экспериментальные и теоретические исследования, направленные на поиск средств предупреждения и уменьшения проявлений девиации у школьников подросткового возраста. Формирование самосознания, самоактуализация основных аспектов ее проявлений, сексуальности в том числе, напрямую влияют на поведение подростка. Дезадаптированные подростки становятся клиентами социальной работы.

Ключевые слова: сексуальность, девиантное поведение, социальная работа, социальные и психологические особенности личности.

For the present stage of development of Ukrainian society there is a priority direction in social work, which aims at the formation of the younger generation with an active lifestyle. Unfortunately, the crisis occurring today in the economic, political and cultural life of Ukraine, affects the formation of adolescent personality. The most problematic and least studied in this aspect today is the teenage stage of human subjects and personality, and the most acute and urgent is the problem of correcting deviations in the behavior of adolescents and prevention of deviant types of development. Therefore, the socio-psycho-pedagogical science special urgency acquired experimental and theoretical research aimed at finding ways for prevention and decrease of deviation in the school adolescence. Formation of self-awareness, self actualization of the main aspects of its manifestations, including sexuality, directly affect the behavior of adolescents. Disadapted adolescents become clients of social work.

Key words: seuality, deviant behavior, social work, social and psychological characteristics of personalit

УДК378.094.371.388

ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ (НА ПРИКЛАДІ ВІДКРИТОГО УНІВЕРСИТЕТУ)

Гаранко Віталія Іванівна
м.Мукачеве

У статті розкривається досвід ВУ в підготовці вчителів початкової школи засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Метою статті є розкрити місце Відкритого Університету у вдосконаленні та модернізації сучасної системи вищої освіти країн ЄС та підготовки вчителя початкової школи зокрема. Велика Британія належить до тієї невеликої групи європейських країн, де на законодавчому рівні прийнято стан-

дарту використання інформаційних технологій у підготовці вчителів. Описано переваги дистанційного навчання для більшої кількості бажаючих та загальні умови навчання для отримання професії вчителя початкової школи на освітніх курсах.

Ключові слова: інформаційна компетентність вчителя, інформаційні та комунікаційні технології, початкова освіта, вчитель початкової школи.

В кінці XX століття людство ввійшло в стадію розвитку, яка отримала назву інформаційне суспільство, а висловлювання відомого дослідника масових комунікацій Г.М.Маклюєна: "Зміна історичних епох визначається зміною комунікаційних технологій..." отримало нове підтвердження [2, с.23-33]. Світовий процес переходу до інформаційного суспільства, а також економічні, політичні та соціальні зміни, що його супроводжують, прискорюють реформування системи освіти. Процес реформування вищої школи Об'єднаного Королівства показав, що ідеологією, напрямками, принципами та методами він відповідає ключовим засадам Болонського процесу, оскільки спрямований на лібералізацію ринку освітніх послуг і має на меті входження Великобританії до єдиної освітньої зони Європи. Однак існують особливості, зумовлені історичним розвитком вищої освіти, зокрема початкової школи. Передусім це стосується основної провідної ідеї реформи вищої освіти у Великобританії – створення системи неперервної освіти "протягом життя" [9, с.15-16], яка втілюється через забезпечення доступу до освітньої і професійної підготовки всіх, хто має необхідні здібності та відповідні знання. Найбільш ефективному розв'язанню зазначених проблем сприяє дистанційне навчання (ДН), яке здійснюється на основі сучасних педагогічних, інформаційних і телекомунікаційних технологій.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Важливим джерелом науково обґрунтованого поступу щодо процесу реформування системи педагогічної освіти в сучасних умовах інтеграції можуть бути міжнародні педагогічні дослідження, що виходять на загальні тенденції та спільні підходи у розвитку інноваційних феноменів вдосконалення та модернізації підготовки вчителя початкової школи зокрема. До таких робіт за рядом ознак можна віднести міжнародні проекти, зокрема, дослідження Ради Європи: "Підручник з початкової освіти в Європі" під редакцією професора Лістерського університету М.Галтона і професора Ліверпульського університету А.Блайс (Handbook of primary education in Europe / A. Blyth and M. Galton (eds.). – London: David Fulton Publishers, 1989) та "Підручник з професійної підготовки вчителів у Європі: Проблеми і тенденції" під редакцією професора Відкритого університету Великобританії Б.Муна та професора М.Галтона (Handbook of teacher training in Europe Issues and Trends / M. Galton and B. Moon (eds.). – London: David Fulton Publishers, 1994) [6, 12].

Для досягнення мети було досліджено праці вітчизняних дослідників: Н. Авшенюк, О.Кіщенко, А.Суховірського; закордонні дослідження Р. Діарінга, Дж. Андерсона, М. Хукер та інших британських науковців освітньої сфери, а також низку нормативних документів та доповідей центральних британських освітніх організацій. Слід згадати науковців та дослідників, які крім уже вказаних, займалися даною проблематикою. Так, системою підготовки вчителя до використання інформаційних технологій у навчальному процесі займалися І. Богданова, Ю. Господарик, О. Дмитриєва, Є. Полат та ін. Сферу дистанційного навчання загалом та її місця в системі підготовки та підвищення кваліфікації викладачів досліджували такі вітчизняні та російські науковці, як: В.Биков, М.Євтух, В.Жулкевська, С.Калашникова, М.Карпенко, С.Кудрявцева, В.Кухаренко, Є.Полат, Н.Сиротенко, П.Стефаненко, В.Тихомиров, О.Хмель, А.Хуторський, Б.Шуневич та ін. Серед закордонних досліджень системи підготовки вчителя та використання ним ІКТ варто відзначити праці наступних науковців: Д. Кігана, М. Мура, О. Петерса, Дж. Боата, Дж. Данієля, К. Сміта, Д.Р. Гаррісона та Т.Андерсона, М. Аллена та інших.

Метою статті є розкриття місця і ролі Відкритого Університету у вдосконаленні та модернізації сучасної системи вищої освіти країн ЄС та підготовки вчителя початкової школи зокрема.

Виклад основного матеріалу дослідження. Велика Британія належить до тієї невеликої групи європейських країн, де на законодавчому рівні прийнято стандарти використання інформаційних технологій у викладанні різних предметів. Велика Британія нині має самі деталізовані стандарти серед країн Європи. Вперше вони були започатковані в 1989 р. як компонент в структурі

стандарту підготовки вчителів [1, 226-228]. Згодом Уряд прийняв розгорнуті стандарти для підготовки вчителів, а також започаткував широку національну стратегію підготовки всіх вчителів до використання інформаційних технологій. Державні вимоги до курікулума включають такі положення:

- коли потрібно, та коли не потрібно та як використовувати ІКТ у викладанні їхнього предмета;
- як ІКТ можуть бути використані при викладанні для цілого класу;
- як ІКТ можуть бути використані при плануванні, включаючи застосування ІКТ для підготовки уроку та вибір ІКТ джерел;
- як оцінювати роботу учнів використовуючи ІКТ;
- як ІКТ можуть бути використані на сучасному рівні (Агентство Підготовки Вчителів, 2001) [15].

Курікулум детально розроблений у двох розділах з 18 компетенціями. Кожна компетенція має від 0 до 8 положень. Повний курікулум опубліковано в інформаційній мережі [9,12]. Агентство підготовки вчителів також має розроблено CD (компакт диск) для допомоги вчителям в аналізі їхніх власних потреб тренування. Ініціатива підготовки спеціалістів по використанню ІКТ фінансується Благочинною Лотереєю, що призвела до створення великої кількості підготовчих організацій, багато з яких є приватно-публічними партнерами. Найбільшим з цих партнерів є Педагогічна школа Відкритого Університету [12].

Педагогічна школа була заснована у 1983 році. Трохи згодом до неї приєднали факультет педагогічних наук та частину Центру післядипломної освіти. З того часу робота Педагогічної школи, в основному, фокусувалась на програмах післядипломної освіти та на розвитку потреб сучасного викладача, одночасно створюючи навчальні курси вищої освіти як для спеціалістів, так і для загалу. Школа має довгу історію в межах часової шкали професійного розвитку вчителя Великобританії в різних сферах, як от, введення GCSE та національного курікулуму в Англії та Уельсі, керування розвитком директорів та використання ІКТ в навчальному плані. У вересні 2000 року відбулось злиття Педагогічної школи Відкритого Університету та Центру сучасних мов та створено факультет педагогіки та мовних наук FELS (англійська абревіатура офіційної назви факультету – The Faculty of Education and Language Studies). Його діяльність розподілена за чотирма академічними напрямками: відділ педагогіки (Department of Education); мовний відділ (Department of Languages); центр мов та комунікацій (Centre for Language and Communications); та центр розвитку та навчання дітей (Centre for Childhood, Development and Learning).

Відділ педагогіки DoE (англійська абревіатура офіційної назви відділу – The Department of Education) є найбільшим академічним підрозділом факультету педагогіки. Зміст навчального плану відділу відповідає двом програмовим напрямкам: професійна педагогічна освіта та навчання дітей і молоді. Навчальні курси відділу обертаються навколо широкого кола дисциплін включно: практика роботи з дітьми молодшого шкільного віку, освіта вчителя початкової школи, первинна освіта вчителя (середня школа), курікулум та оцінювання, робота зі старшими учнями, післядипломна освіта, керування освітнім процесом, міжнародний рівень розвитку освіти вчителя, спорт та фітнес. Робочі навчальні курси відділу є основою для: *трьох базових ступенів* (академічні курси розподілено по таким темам: початкова школа; робота з молодими людьми; спорт, фітнес та здоров'я), *середньої школи* (PGCE (secondary)); для *післядипломного ступеня* (aMasters in Education), та *докторантського ступеня* (a taught doctorate programme (EdD)), які забезпечують здобуття відповідних кваліфікацій. Відділ також здійснює професійний розвиток протягом життя вчителів та всіх бажаючих, надаючи їм можливість навчатися на коротких курсах. Характерними особливостями навчальних курсів (600 курсів) є ефективне використання ІКТ на всіх рівнях освіти [12]. Чільне місце серед них посідають курси підготовки вчителів початкової школи.

Педагогічна підготовка вчителя початкової школи почина-

ється з *базового ступеня* (Foundation Degree) “Педагогіка навчання та викладання у початковій школі”. Цей ступінь визнається відділом освіти та навичок Великобританії. Навчатись на цьому ступені мають можливість вчителі – практики, які працюють з молодшими учнями вікової категорії 0-8. Цей ступінь надає можливості здобути професійні знання і навички, необхідні для підготовки асистентів, практиків та вчителів початкової школи, які працюють або мають доступ до роботи в початковій школі. Навчання на цьому ступені надає можливість продовження освіти для отримання диплому вищої початкової педагогічної освіти (the Diploma of Higher Education in Primary Teaching and Learning). Навчання для здобуття професії вчителя початкової школи слід розпочинати із ввідного базового курсу першого рівня – “Викладання у початковій школі” (Supporting learning in primary schools), що є першим обов’язковим модулем до отримання відповідного диплому. Цей курс охоплює широке коло тем, включаючи: вивчення процесу навчання дітей; інклюзивної освіти (освіта, що містить у собі різні елементи педагогіки та психології); ігрову та творчу діяльність, англійську мову, математику та природничі науки. Цей курс допомагає студентам: розвивати своє розуміння того, яким чином вчителі вчать; як складати та працювати з навчальним планом; навчитися керувати дитячими заходами; розвивати навички педагогічно-виховної роботи з дітьми; засвоїти моделі прийняття професійних рішень в шкільному навчальному процесі. Зокрема, курс забезпечує студентам розуміння того, як найкраще проводити процес навчання з англійської мови, математики та природничих наук. Програмою курсу представлено ефективні методи та підходи, які можуть бути використані для підвищення якості викладання з усієї навчальної програми; при проходженні відповідної педагогічної практики в школі; в роботі з дітьми індивідуально, у малих групах та великих колективах. Навчання на курсі триває 9 місяців.

Завдяки навчанню на цьому курсі студент здобуває такі ключові навички:

- розуміння функціонування та роботи сучасних початкових шкіл; їх структуру та зміст навчальної програми;
- розуміння того, яким чином діти вчаться, і того, як дорослі можуть стимулювати їх навчання;
- розуміння принципів, що лежать в основі початкової освітньої політики і шкільної практики;
- обізнаність щодо деяких сучасних теорій та досліджень в галузі розвитку та модернізації початкової освіти;
- розуміння питань, що стосуються рівності рас та соціальної інтеграції;
- розуміння взаємодоповнюючих відносин між сім’єю і школою; ролі батьків та сім’ї у вихованні дітей;
- здобуття академічних навичок, пов’язаних з дослідженням та викладом аргументів, використовуючи відповідні форми доказів;
- здатність аналізувати власний рівень академічного та професійного навчання і бути в змозі прийняти заходи для задоволення виявлених потреб навчання та викладання [13].

Після завершення навчання на цьому курсі студент отримує сертифікат, що дозволяє йому працювати в початковій школі асистентом та/або продовжувати здобувати освіту з цього напрямку, де наступним етапом є здобуття диплому про вищу педагогічну освіту, що дозволяє здійснювати викладання у початковій школі на другому обов’язковому модулі рівня 1 “Навчання та дослідження у початковій школі” (Learning through enquiry in primary schools). Навчання на базовому ступені триває два роки та сім місяців, що є еквівалентом стаціонарної форми навчання, і де студент отримує 240 кредитів (120 - на курсах рівня 1, та 120 – на курсах рівня 2). Необхідні 120 кредитів рівня 2 для завершення навчання на базовому ступені діляться між обов’язковим модульним курсом – новий курс ВУ “Знання предмету та професійна практика в початковій школі” (Subject knowledge and professional practice in primary schools) (60 кредитів) та опційними модульними курсами (кожен по 60 кредитів): “Розвиток дитини”, “Дитинство”, “Робота з дітьми,

молоддю та сім’ями”, “Рівність, участь та занурення: взаємонавчання”. Навчання здійснюється під керівництвом кваліфікованого спеціаліста та забезпечується двома е-підручниками, веб-сайтом з додатковими матеріалами та матеріалами для оцінювання з путівником. Письмові завдання складаються з 19 навчальних тем, путівника до курсу, медіа путівника та двох CD-ROM. Якщо абітурієнт не працює в школі та немає досвіду роботи з молодшими школярами педагогічний відділ розробив спеціальний короткий ввідний курс (10 кредитів) “Розуміння молодших школярів”, де пропонується психологічно-педагогічна підготовка студентів через висвітлення трьох основних тем навчальних юнітів: спілкування з немовлятами (вікова категорія 0-3); діти починають говорити (4-8); молодь шукає своє місце в світі (9-11). Слід відмітити, що навчання на ввідному курсі базового ступеня та курсах рівня 1 може здійснюватися одночасно.

Після успішного завершення навчання на вищезгаданому курсі рівня 1, студент може претендувати на продовження навчання щодо отримання сертифікату викладання у початковій школі (Certificate in Supporting Learning in Primary Schools). Курс “Викладання у початковій школі” є обов’язковим модулем для здобуття диплому Відкритого Університету вищої освіти початкової школи та базового ступеня викладання у початковій школі. В той же час вищезгаданий курс є опційним модулем для здобуття диплому бакалавра мистецтв освіти дітей та молоді, сертифікату Відкритого Університету вищої педагогічної освіти та диплому Відкритого Університету вищої педагогічної освіти.

Курс навчання, що веде до здобуття “Сертифікату Відкритого Університету викладання в початковій школі” (Certificate in Supporting Learning in Primary Schools) (60 кредитів) розроблено для працівників початкової школи чи спеціалізованої школи, чи відповідного медичного закладу: асистентів, вчителів, волонтерів з учнями вікової категорії від 4 до 11 років. Навчання на курсі забезпечує професійний розвиток розуміння курікулума початкової школи та методів роботи з молодшими учнями. Він є самостійним кваліфікаційним курсом та одночасно першим кроком навчання до отримання звання “Базового ступеня викладання в початковій школі” чи диплома вищої освіти викладання в початковій школі. Цей сертифікат рівня 1 забезпечує необхідні базові знання та розвиває навчальні навички вищої педагогічної та дистанційної освіти, щоб забезпечити професійний розвиток необхідний для навчання на інших модульних курсах рівнів 2 та 3. Освітній сектор Великобританії та, зокрема, Рада освіти та бібліотекарів Північної Ірландії, визнають цей сертифікат кваліфікаційним документом. Після завершення навчання на цьому курсі студент може продовжувати здобуття статусу кваліфікованого вчителя початкової школи через Післядипломний педагогічний сертифікат (Відкритий Університет не надає відповідних навчальних модулів). Базові ступені Відкритого Університету педагогічного відділу високо цінуються відділом початкової освіти Великобританії; вони мають такий же кваліфікаційний рівень як перші два роки навчання на денній формі у вищих державних педагогічних закладах. Кваліфікаційний рівень здобутий під час навчання на модульних курсах базового ступеня є основою для продовження навчання задля отримання статусу кваліфікованого вчителя початкової школи.

У своїй публікації “Стати вчителем” науковці Відкритого Університету пропонують діаграму питань, на які слід кожному бажуючому абітурієнтові відповісти перед тим, як зробити остаточний вибір, яку професію здобувати: початкова чи середня школа? [9, 3]. ВУ допомагає студентам розвинути професійні навички, що високо цінуються роботодавцями, такі як розуміння часового розподілу завдань та роботи з ними, впевненості у власних силах, рішення проблем, здатність розуміти і оцінювати ефективність нових концепцій та пріоритетів. Необхідні навички включають в себе:

- навички ефективного спілкування - як письмово так і усно;
- навички поведінки в класі: брати на себе ініціативу в класі, але й дозволяти учням вільно розвивати свою власну особистість і здібності;

- навички роботи в тісному співробітництві з іншими вчителями, батьками, іншими працівниками освіти;
- творчі навички;
- навички управління часом в/ поза класних годин;
- ентузіазм, терпіння, гарне почуття гумору і здатність викликати зацікавлення до процесу навчання у дітей.

Нові кваліфіковані вчителі початкової та середньої школи несуть відповідальність за забезпечення учнів навчальними матеріалами, і вони також виконують всі інші обов'язки вчителя з початку їх призначення на посаду вчителя початкової школи. Нові кваліфіковані вчителі забезпечуються підтримкою більш досвідчених співробітників для обговорення питань, що цікаві іншим співробітникам, одночасно ділячись своїми знаннями та досвідом через веб-сайт ВУ [9, 9].

Загалом процес підготовки вчителя початкової школи у Відкритому університеті триває від 1 до 4 років, в залежності від бажаного рівня вищої освіти. Що ж до підготовки кваліфікованого вчителя початкової школи за допомогою модульних навчальних курсів Педагогічного відділення Відкритого Університету здійснюється через здобуття відповідного ступеня, в складі якого 240 кредитів становлять спеціалізовані предмети початкового курікулуму, зміст якого відрізняється територіально. Так, в Англії це: мистецтво та дизайн; дизайн та технологія; англійська мова; географія; історія; ІКТ; математика; музика; фізична освіта; наука; релігійна освіта. В курікулумі початкової школи Уельсу це: основні предмети – англійська мова, уельська мова, сучасні іноземні мови, математика та наука; та базові – ІКТ, дизайн та технології, історія, географія, мистецтво та дизайн, музика, фізична освіта, релігійна освіта [9, 14]. У Шотландії це мають бути щонайменше два предмети зі шкільного курікулуму: англійська мова, математика, наука, соціальні науки, виразне мистецтво, релігійна та етична освіта, технологія та сучасні мови [9, 16]. У Північній Ірландії, це: мови та гра-

мотність; математика та лічильна грамотність, мистецтва; світ навколо нас (географія, історія, наука та технологія), особистий розвиток та взаємне порозуміння (здоров'я, соціальні навички спілкування), фізична освіта, релігійна освіта [9, 18]. Задля отримання Статусу Кваліфікованого Вчителя Початкової Школи необхідну кількість кредитів (40-80) студенти здобуватимуть в інших більш вузькоспеціалізованих державних вищих педагогічних закладах [9, 38-40].

Висновки. Інформаційні технології в педагогічній освіті Великої Британії, як показав досвід Відкритого Університету є беззаперечно визначальними. Адже, завдяки інформаційним технологіям, заснованим Відкритим Університетом:

створено ефективні міжінститутські бази знань із забезпечення якості, створюючи певним чином "конструкцію, що забезпечує організаційне навчання та розповсюдження позитивного досвіду" [2];

запроваджено і вдосконалено новітні форми і засоби як підготовки так і професійного росту педагогів;

створено окремі навчальні дистанційні спеціальні програми курсів та проектів для вчителів початкової школи, зокрема, он-лайн чи електронні курси для різних верств бажаючих здобути освіту;

здійснено фундаментальні досягнення в таких областях, як освітні методики, інформаційні технології та маркетингові методи обслуговування споживачів;

здійснено перехід в освіті від використання окремих методик до комплексних навчальних технологій, до широкого застосування розподілу праці, системного та мережевого підходів, що забезпечило високу якість при масовому наданні послуг.

Перспективи подальшого дослідження полягають у вивченні можливості використання в Україні досвіду підготовки вчителів початкових класів, напрацьованого у Відкритому Університеті.

Література і джерела

1. Авшенюк Н.М. Професійне становлення молодого вчителя у Великій Британії: історія, досвід, стандарти/Наталія Михайлівна Авшенюк // Педагогіка і психологія професійної освіти/ Науково-методичний журнал. – Львів, 2003. – № 2. – С.220-228.
2. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании./Ирина Гелиевна Захарова. – М.: «Академия», 2007. – 190с.
3. Кіщенко Ю.В. Формування професійної майстерності вчителя в системі педагогічної освіти Англії та Уельсу: Монографія/ Юлія Володимирівна Кіщенко – Херсон: ХДУ, 2004. – 172 с.
4. Парінов А.В. Реформа вищої педагогічної освіти в Англії: передумови і тенденції розвитку (кінець 80-х - початок 90-х років ХХ століття): Дис. канд. пед. наук: 13.00.01. / Андрій Веніамінович Парінов – К., АПН України; Інститут педагогіки, 1995. – 170 с.
5. Пуховська Л.П. Перспективи формування світового освітнього простору в ХХІ столітті /Людмила Прокопівна Пуховська// Вісник Житомирського педагогічного університету. Педагогічні науки. – 2003. – Випуск 13. – С.16-18.
6. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: Монографія. /Людмила Прокопівна Пуховська. - К.:Вища шк., 1997. – 180 с.
7. Русак А. Педагогічні аспекти становлення та розвитку технологій дистанційного навчання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <www.iu.pnu.edu.ua/files/Zbirnik_KOSN/13/30.pdf>. – Загол.з екрану. – Мова англ.
8. Саргсян А.Л. Реформування системи вищої освіти Великобританії в кінці ХХ на початку ХХІ століття: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / Асмик Людвігівна Саргсян. – Луганськ, 2009. – 22 с.
9. The Open University: Becoming a teacher. Walton Hall: The Open University, 2010. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <www.open.ac.uk>. – Загол.з екрану. – Мова англ.
10. HEFCE. Institutional Learning and Teaching Strategies: A Guide to Good Practice. Document 99/55. Bristol: Higher Education Funding Council for England. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.hefce.ac.uk/Pubs/herce/1999/99-55.htm>. – Загол.з екрану. – Мова англ.
11. HEFCE. Learning and Teaching Support Network (LTSN) // HEFCE Publications. Document 99/20. Bristol: Higher Education Funding Council for England. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ilt.ac.uk/about/default.htm>. – Загол.з екрану. – Мова англ.
12. HEFCE. Price Waterhouse Coopers: Business Model for the E-University. Report 00/44. Bristol: Higher Education Funding Council. [Електронний ресурс]. – Режим доступу:<http://www.hefce.ac.uk/Pubs/hefce/2000/00-44.htm>. – Загол.з екрану. – Мова англ.
13. Laurillard D. Technology Strategy for Academic Advantage, Open University of the United Kingdom, 1998 (неопублікований документ внутрішнього характеру). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www2.open.ac.uk/LTTO/internal/tsastrategyupdate98.doc>. – Загол.з екрану. – Мова англ.
14. Naidu S., Barrett J., Olsen P. Improving Instructional Effectiveness with Computer-Mediated Communication. QAA. Code of Practice. Gloucester: Quality Assurance Agency. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.qaa.ac.uk/public/COP/codesofpractice.htm>. – Загол.з екрану. – Мова англ.
15. Professional Standards for Teachers. TDA.Training and Development Agency, 2007. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <www.tda.gov.uk/standards>. – Загол.з екрану. – Мова англ.

В статті розкривається опыт ОУ в подготовке учителей начальной школы средствами информационно-коммуникационных технологий. Целью статьи является раскрыть место Открытого Университета в совершенствовании и модернизации современной системы высшего образования стран ЕС и подготовки учителя начальной школы в частности. Великобритания относится к той небольшой группе европейских стран, где на законодательном уровне приняты стандарты

использования информационных технологий в подготовке учителей. Описаны преимущества дистанционного обучения для большего количества желающих и общие условия обучения для получения образования учителя начальных классов на образовательных курсах.

Ключевые слова: информационная компетентность учителя, образовательные курсы, начальное образование, учитель начальной школы.

The article deals with the experience of the OU in the training of primary school teachers by means of information and communication technologies. The aim of this article is to reveal the place of Open University in the development and modernization of current system of higher education EU countries and particularly initial teacher training. United Kingdom belongs to the small group of European countries where on the legislation level is adopted standards of information technology in teacher training. The article is described the advantages of distance learning for more interested persons and general conditions of pre-service teacher training on educational courses.

Key words: teacher's informative competency, information and communication technologies, initial education, elementary school teacher.

УДК 378.147

МОБІЛЬНЕ НАВЧАННЯ ЯК НОВА ТЕХНОЛОГІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Горбатюк Роман Михайлович

м.Тернопіль

Тулашвілі Юрій Йосипович

м.Луцьк

У статті розглядаються напрями використання мобільного навчання в сучасній освіті. Встановлено, що застосування мобільних телефонів і планшетних персональних комп'ютерів дозволить створити більш природні умови для навчання, зберігаючи переваги традиційних підходів до застосування обчислювальних пристроїв в освіті. Мобільне навчання надає нову якість навчання і найбільш повно відображає тенденції в освіті сучасної людини. Відзначається, що незважаючи на широке поширення і доступність мобільних телефонів серед студентів, мобільне навчання недостатньо поширене у вітчизняних ВНЗ.

Ключові слова: мобільне навчання, методи і засоби навчання, готовність студентів до мобільного навчання, Інтернет-технології, портативні пристрої.

Сучасний розвиток інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) розкриває широкі можливості Інтернет для його використання в освітній галузі. Застосування Інтернет-технології започаткувало нову форму навчального процесу, яка отримала назву – електронне навчання (E-learning). Найбільшого поширення ця форма набула в галузі вищої освіти. E-learning покладено в основу дистанційного навчання, яке сьогодні динамічно розвивається, використовуючи різноманітні спеціальні програмно-інструментальні платформи.

Такий підхід став поштовхом до подальших змін у вищій освіті [1, с.62]: модернізації навчально-виховного процесу; введення нових підходів до подання теоретичного матеріалу, проведення практичних і лабораторних занять; розвитку індивідуальних методів роботи; зміни методів і прийомів роботи викладачів, студентів; персоналізації профілю вивчення (перебудови навчального процесу до потреб суб'єктів освіти); зміни методів оцінювання знань студентів та їх корекції.

Однією з активних форм E-learning є мобільне навчання (M-learning), яке все більше набуває популярності серед сучасної молоді. M-learning поширюється завдяки розвитку технології мобільного зв'язку, що базується на застосуванні мережі Інтернет, і в майбутньому може стати потужним засобом підвищення успішності навчання на всіх етапах становлення особистості – від загальноосвітньої до вищої освіти [2].

Аналіз останніх досліджень та публікацій свідчить про те, що на сьогодні питання впровадження ІКТ, зокрема технологій

і засобів мобільного навчання, які забезпечують удосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві залишається актуальним. Україна робить впевнені кроки на шляху забезпечення належного місця у світовій освітній спільноті на основі E-learning, проте ще залишаються недослідженими перспективи розвитку та впровадження нових педагогічних технологій, що ґрунтуються на ІКТ, у тому числі – M-learning.

Термін «мобільне навчання» (mobile learning (M-learning)) відноситься до використання мобільних і портативних ІТ-пристроїв, зокрема кишенькових комп'ютерів PDA (Personal Digital Assistants), мобільних телефонів, ноутбуків і планшетних ПК у навчальному процесі.

Мобільні пристрої (телефони, кишенькові комп'ютери) мають набагато доступніші ціни, ніж стаціонарні комп'ютери, і дешевший доступ до Інтернет (хоча вартість підключення може бути вищою). Впровадження планшетних ПК дозволяє використовувати мобільний доступ в Інтернет з рівною, якщо не більшою, функціональністю, ніж у стаціонарних комп'ютерів.

Компанія Bersin & Associates, яка займається дослідницькою та консалтинговою діяльністю у сфері послуг зв'язку, у своїх публікаціях стверджує, що M-learning сьогодні стає основним видом освіти в бізнесі. Основна причина – зручність для користувачів. На думку генерального директора та президента Bersin & Associates Джош Берсіна: «мобільне навчання – це початок нової ери безпрецедентної швидкості, гнучкості та досягнень, які здатні надавати працівникам ключові знання і навички саме тоді, коли їм це необхідно» [3].

Оскільки комп'ютери та Інтернет і є необхідним освітнім інструментарієм, а мобільні комп'ютерні технології стають більш портативними, доступними і простими у використанні, то це призводить до поширення і застосування M-learning серед студентської молоді. Однак цей процес є здебільшого стихійним і не систематизованим. Застосування освітніх технологій на основі M-learning сьогодні потребує детального аналізу та систематизації.

Тому метою дослідження обрано аналіз можливостей M-learning і визначення тенденцій його впливу на галузь освіти в Україні.

Останні роки характеризуються бурхливим розвитком мо-

більших комунікацій, які знаходять використання у навчальній діяльності, сприяючи підвищенню її ефективності. В країнах Європи все більше поширюється застосування технології мобільного навчання. Структура навчальної системи, що базується на M-learning, бере до уваги педагогічні, суспільні та організаційні аспекти процесу дистанційного навчання. Педагогічні аспекти охоплюють процеси мотивації студентів до навчання, створення схем групової і самостійної роботи в просторі, який розташований між:

- участю в традиційних заняттях;
- контактом за допомогою мобільних телефонів і коротких повідомлень;
- отриманням і передачею через Інтернет навчальних матеріалів і завдань;
- участю в асинхронних формах навчальної роботи [1, с. 63].

Такі види навчальної діяльності реалізуються за допомогою мобільних засобів різного класу. Останні моделі мобільних телефонів, оснащені інтелектуальними функціями, виконують більшість базових функцій портативних комп'ютерів, і можуть бути використані безпосередньо для одержання й опрацювання навчальної інформації. Деякі моделі мають вбудовану відеокамеру і підтримку механізму відео конференцій [4].

Потужність більшості сучасних мобільних телефонів і комунікаторів перевищує аналогічні показники (тактова частота процесора, об'єм оперативної пам'яті тощо) персональних комп'ютерів середини 90-х років. Використання такого потенціалу мобільних технологій для навчання є, на наш погляд, найбільш перспективним напрямом удосконалення системи вищої освіти.

M-learning надає нову якість навчання та найбільш повно відображає тенденції в освіті сучасної людини. Забезпечуючи постійний доступ до інформації в будь-який момент часу, M-learning є новим інструментарієм у формуванні людини інформаційного суспільства, в якому поступово створюються нові середовища відпочинку, трудової діяльності і навчання, що є незалежними від місця та від часу.

За допомогою мобільних пристроїв можна увійти в мережу internet, знайти потрібну навчальну інформацію, відповісти на питання на форумі або пройти тест. Мета M-learning – зробити процес отримання і засвоєння знань гнучким, доступним, персоналізованим. Порівняння моделей традиційного, електронного і мобільного навчання подано на рисунку 1.

Аналіз моделей дає підстави стверджувати, що найбільш динамічною та активною по відношенню до основного суб'єкта освіти є модель мобільного навчання. Запровадження M-learning у системі вищої освіти дасть такі переваги:

- суб'єкти навчання отримують змогу взаємодіяти між собою і викладачем у зручний для них час;
- набагато зручніше застосовувати одні й ті ж самі прийоми навчальної діяльності в аудиторії та поза нею;
- створюється можливість безперервного обміну інформацією: студенти і викладачі можуть пересилати текст електронною поштою, передавати інформацію всередині групи, працювати один з одним, використовуючи інфрачервоні функції КПК або бездротової мережі Bluetooth;
- мобільні пристрої можуть бути використані в будь-якому місці, в тому числі у навчальних приміщеннях, транспорті, гуртожитках, що дозволяє навчатися людині в будь-який зручний для неї час;

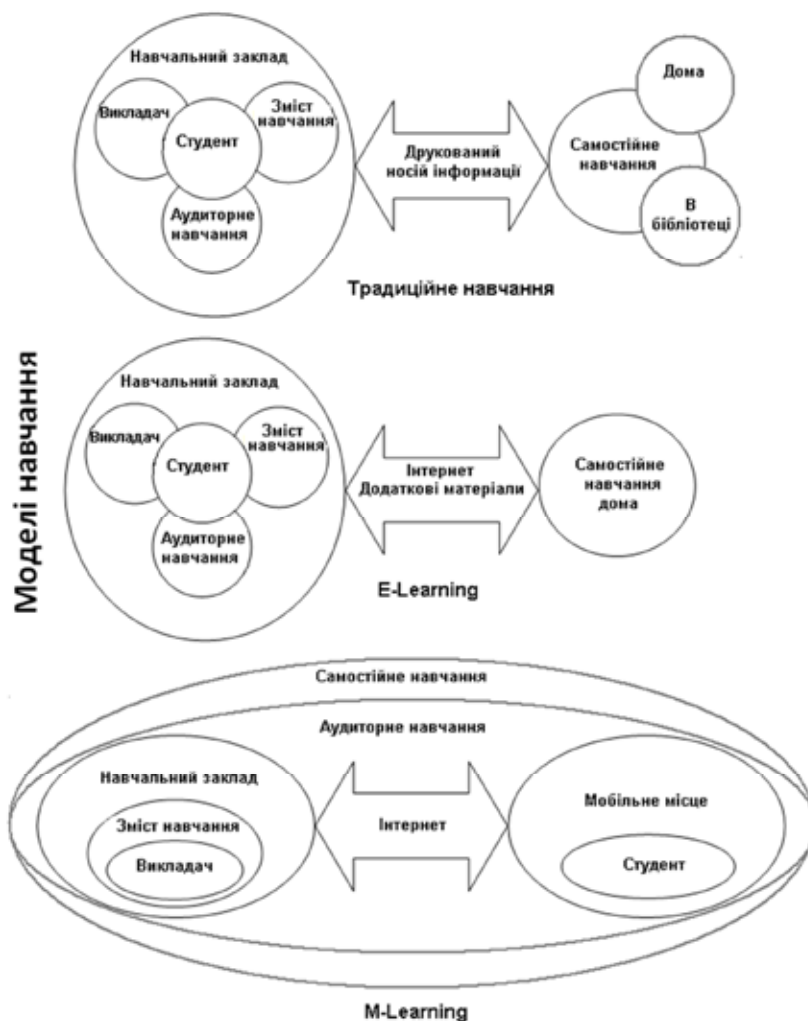


Рис. 1. Моделі традиційного, електронного і мобільного навчання

– нові технічні пристрої (мобільні телефони, гаджети, ігрові пристрої тощо) та нові можливості здобувати освіту з їх використанням приваблюють молодих людей, навіть тих, які втратили інтерес до навчання.

Навчання за технологією m-learning висуває на передній план такі дидактичні принципи:

– індивідуального підходу. M-learning через мобільний пристрій надає навчальному процесу індивідуальності. Суб'єкти навчання мають можливість вибору змісту навчання з урахуванням їх інтересів, у результаті чого мобільне навчання стає орієнтованим на індивідуальність студента;

– активності і самостійності. M-learning надає суб'єктам освіти можливість пройти навчання самостійно в зручний для них час, створює умови для підвищення активності, прояву ініціативи в процесі групового навчання у взаємодії з іншими суб'єктами;

– цілеспрямованість і системність. Оперативний доступ до інформації сприяє підвищенню ефективності поетапного формування розумових дій шляхом розширення діяльнісно-практичної сфери розвитку особистості через активізацію її самокеруючих механізмів.

Головна ідея M-learning ґрунтується на широкому застосуванні в навчально-виховному процесі мобільного зв'язку. Мобільні телефони, смартфони і планшетні персональні комп'ютери вважаються сьогодні ідеальними технічними засобами навчання, оскільки вони комбінують навчальні стратегії та технології мобільності, які дозволяють здійснювати двосторонній зв'язок.

Дослідники M-learning розкривають можливості мобільних пристроїв навчання [5, с. 473]:

1. Голосовий супровід. Ця технологія може бути використана для вивчення іноземних мов, відпрацювання вміння ораторства, прослуховування літератури тощо.

2. SMS-повідомлення. SMS можуть бути використані на етапах швидкої підтримки у формі консультування, моніторингу процесу навчання як контрольного опитування. Прикладом є інноваційні ролі ігри, що базуються на застосуванні SMS-повідомлень для віддалених учасників.

3. Графічні та відео ілюстрації. Найбільшою перевагою ці засоби надають шляхом мультимедійного супроводу навчання, коли графічний матеріал забезпечує ілюстрацію текстових повідомлень, алгоритмів і способів діяльності.

4. Завантажувальні програми. Достатній обсяг пам'яті забезпечує можливість завантаження і встановлення програм, за допомогою яких створюється новий навчальний простір. Будь-який програмний продукт навчального призначення можна доставити на смартфон чи планшет з метою забезпечення технології M-learning.

5. Браузери мобільного Інтернету є вбудованими до цих технічних засобів і застосовують 3G або GPRS-зв'язок для збільшення мережі отримуваних даних.

Застосування мобільних телефонів і планшетних персональних комп'ютерів дозволить створити більш природні умови для навчання, зберігаючи переваги традиційних підходів до застосування обчислювальних пристроїв в освіті. Мобільність і гнучкість технології M-learning дозволяє відображати інформацію в тому вигляді, що необхідний на даний момент і створює умови для продуктивності навчання, дозволяє здійснювати навчальний процес не тільки в аудиторії, а в зручний час для суб'єктів навчання.

Зупинимось на конкретних формах і методах впровадження M-learning у навчальних процес підготовки майбутніх фахівців з вищою освітою.

1. Мобільний телефон забезпечує доступ до сайтів з навчальною інформацією (застосовується як одна з форм дистанційного навчання). Першим (і найпоширенішим) способом є використання мобільного телефону, як засобу доступу в глобальну мережу. Можлива організація доступу на спеціалізовані

сайти, що містять електронні навчальні курси, тести, практичні завдання та додаткові навчальні матеріали (рисунки, фотографії, звукові та відео файли). Крім цього, можливий обмін електронною поштою в освітніх цілях і обмін терміновими повідомленнями в програмах ICQ, QIP, версії яких існують для мобільних телефонів. Таким чином, на всіх етапах навчання існує багато можливостей для передачі інформаційних матеріалів до суб'єктів навчання.

2. Мобільний телефон – засіб відтворення звукових, текстових, відео і графічних файлів, що містять навчальну інформацію. Використання спеціальних програм для платформ стильних телефонів дозволяє відкривати та переглядати файли офісних програм (Word, Powerpoint, Excel). Таким чином, маючи в пам'яті мобільного телефону файли, що містять навчальну інформацію, можна переглядати їх версії, адаптовані спеціально для екрана телефону, із зручними смугами прокрутки, потрібним шрифтом і зручним інтерфейсом.

3. Мобільний телефон і його функціональні можливості дозволяють організувати навчання з використанням адаптованих електронних підручників, навчальних курсів і файлів спеціалізованих типів з навчальною інформацією. Електронні засоби навчального призначення можуть сьогодні безпосередньо розроблятися для платформ мобільних телефонів. Студентам пропонується завантажити на телефон Java-додатки, що містять, наприклад, тести з певних предметів, а також інформацію (електронні підручники, тексти лекцій), необхідну для їх успішного виконання. Сучасні технології дозволяють спроектувати і програмно реалізувати такі електронні посібники. Можливість розміщення схем, креслень і формул робить написання електронних навчальних курсів для мобільних телефонів універсальним і абсолютно придатним для будь-якого досліджуваного предмета. Можлива реалізація навчальних програм в ігровій оболонці, використовуючи можливості графіки телефонів, проте – це складний і трудомісткий процес. Унаслідок цього, написання електронних підручників і програм предметного тестування для мобільних телефонів є сьогодні основним напрямком у M-learning.

Основними тенденціями мобільних технологій є змішане навчання, що робить його більш ефективним і цікавим. M-learning можна комбінувати з іншими видами навчання, забезпечуючи інтерактивні умови для студентів.

Розглядаючи M-learning, як перспективу освітньої галузі, звернемо також увагу і на наявні недоліки:

– невеликі розміри мобільних екранів КПК зменшують кількість і тип інформації, що може бути відображена;

– обмежені можливості для зберігання мобільних телефонів і КПК;

– батареї повинні працювати постійно, оскільки дані, що надходять з Інтернет, можуть бути втрачені;

– мобільні телефони і КПК менш надійні, ніж настільні комп'ютери (хоча планшетні ПК починають вирішувати цю проблему);

– незручно використовувати роботу з графікою, особливо з мобільними телефонами, хоча 3G і 4G в кінцевому підсумку це дозволяють;

– ринок швидко змінюється, особливо для мобільних телефонів, так що вони можуть швидко застарівати;

– пропускна здатність знижується при великій кількості користувачів, що використовують бездротові мережі.

Незважаючи на перераховані вище недоліки M-learning набуває популярності серед студентської молоді, що є безперечним доказом невідворотності цього процесу. Наукові дослідження можливостей мобільних технологій в системі освіти активно тривають, і на сьогоднішній день в Україні починає розвиватися їх практична реалізація.

Проведений аналіз мобільних технологій навчання засвідчив, що з розширенням функціональності смартфонів і планшетників усе більше можливостей з'являється для їх ши-

рокого застосування в якості технічних засобів навчання, що, у свою чергу, розкриває перспективи електронного навчання як невід'ємного елемента навчально-виховного процесу в освітніх закладах України.

Вимоги сучасного інформаційного суспільства до глобалізації знань, своєчасного доступу будь-якої людини до інформаційних джерел, до інформатизації навчального процесу, створюють передумови для запровадження технології

M-learning у нашій країні. Перехід до активних форм E-learning у вищій школі потребує від студентів глибоких знань і вмінь персоніфікації в мережі, орієнтування на сторінках веб-сайтів, застосування комп'ютерної техніки.

Перспективами подальших досліджень є розробка сучасних методик реалізації технологій M-learning у ВНЗ різних рівнів акредитації.

Література і джерела

1. Лубіна Є. Мобільне навчання у дидактиці вищої школи / Єва Лубіна // Вісник Львівського ун-ту. Серія: Педагогіка. – 2009. – Вип. 25. – Ч. 2. – С.61-66
2. Пэйн Н. 10 элементов мобильного обучения [Электронный ресурс] / Найджел Пэйн // Дистанционное обучение: информационный портал. – Режим доступа: <<http://distancelearning.ru/db/el/C89AA03833448937C32577660010ACF1/doc.html>>. – Загл. з екрану. – Мова рос.
3. Мобільне навчання стає дедалі більш популярним [Електронний ресурс]: (НОВИНИ) / Management.com.ua // НОВИНИ від 07.04.2011. – Режим доступу: <<http://www.management.com.ua/news/?id=1329>> – Загл. з екрану. – Мова укр.
4. Рашевська Н. В. Мобільні інформаційно-комунікаційні технології навчання вищої математики студентів вищих технічних навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.10 «Інформаційно-комунікаційні технології в освіті» / Наталя Василівна Рашевська. – Київ, 2011. – 21 с.
5. Ivanov Sasa. New technologies approach to E-learning / Sasa Ivanov, Branimir Djordjevic, Dragisa Stanujkic // UNITECH-09: International scientific conference (Bulgaria, Gabrovo, 20-21 november 2009). Proceedings. Volume III. – Gabrovo: University publishing house «V. Aprilov», 2009. – PP.469-474

В статье рассматриваются направления использования мобильного обучения в современном образовании. Установлено, что применение мобильных телефонов и планшетных персональных компьютеров позволит создать более естественные условия для обучения, сохраняя преимущества традиционных подходов к применению вычислительных устройств в образовании. Мобильное обучение предоставляет новое качество обучения и наиболее полно отражает тенденции в образовании современного человека. Отмечается, что несмотря на широкое распространение и доступность мобильных телефонов среди студентов, мобильное обучение недостаточно распространено в отечественных вузах.

Ключевые слова: мобильное обучение, методы и средства обучения, готовность студентов к мобильному обучению, Интернет-технологии, портативные устройства.

The article examines trends of mobile learning in the modern education. Established that the use of mobile phones and tablet PCs will create a more natural environment for learning, retaining the advantages of traditional approaches to the use of computing devices in education. Mobile learning provides a new quality of teaching and most fully reflects trends in the education of modern man. It is noted that despite the widespread distribution and availability of mobile phones among students, mobile learning not common in domestic universities.

Key words: mobile learning, methods and means of teaching, readiness of students to mobile learning, Internet technology, portable devices.

УДК 37.013.42:061.1

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА МОЛОДІЖНИХ ІНІЦІАТИВ У КРАЇНАХ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ

Горішна Надія Мирославівна
м.Тернопіль

Актуальність матеріалу, викладеного у статті, обумовлена суспільною потребою у створенні в Україні ефективної системи підтримки молодіжних ініціатив, що є важливою передумовою безконфліктної інтеграції молодого покоління у суспільство. У статті розглянуто основні підходи до соціально-педагогічної підтримки молодіжних ініціатив, проаналізовано основні напрями, зміст та методи підтримки діяльності молодіжних громадських об'єднань у країнах Західної Європи.

Ключові слова: соціально-педагогічна підтримка, молодіжні ініціативи, молодіжні громадські об'єднання, молодіжна політика, соціальна робота.

Важливим вектором розвитку країни на сучасному етапі є формування громадянського суспільства. Необхідною передумовою його функціонування є наявність людей, здатних до активної громадської діяльності заради спільних цілей, інтересів, цінностей. Вирощування активних суб'єктів громадянського суспільства необхідно починати з молодого покоління, якому

завтра жити у державі, формувати її політику і життєдіяльність. Саме тому пріоритетним напрямом молодіжної політики на усіх рівнях є розвиток соціальної активності молоді, громадянської самосвідомості через їх участь у діяльності дитячих і молодіжних громадських об'єднань, молодіжних парламентів тощо.

Молодіжні громадські об'єднання є ефективною формою виховання, навчання, організації трудової та дозвілєвої діяльності підростаючого покоління у всьому світі. Турбота про молоде покоління була проголошена одним із найважливіших завдань діяльності ООН із самого початку її існування. У другій половині XX ст. світове співтовариство загалом, та окремі держави зокрема, почали проводити цілеспрямовану політику щодо підростаючого покоління, розвивати систему соціальної та педагогічної роботи з цією категорією населення. Протягом останнього десятиліття органами ООН було прийнято більше 50 резолюцій, які стосуються координації і вирішення найбільш актуальних проблем молоді, налагодження співпраці з неурядовими молодіжними об'єднаннями та організаціями, які безпосередньо взаємодіють із молодим поколінням у різних країнах

світу. Сучасна система розробки молодіжної політики в європейських країнах базується на принципах відкритості, відповідальності, ефективності, узгодженості. Важливими критеріями її ефективності є рівень залучення молодих людей до процесу розробки та прийняття управлінських рішень та участі у діяльності громадських організацій.

Соціально-економічні та політичні процеси, що відбувалися в Україні на початку 1990-х років, призвели до значних змін у суспільній системі виховання і, у першу чергу, вихованні дітей і молоді. Призупинення діяльності великих дитячо-молодіжних організацій, ліквідація державного замовлення на соціально-педагогічні програми роботи з підростаючим поколінням зруйнували механізми підтримки і супроводу соціального становлення молоді людини. Тому вивчення зарубіжного досвіду соціально-педагогічної підтримки дитячого і молодіжного рухів для нашої країни є особливо актуальним.

Аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми дослідження свідчить, що різні аспекти соціально-педагогічної підтримки молодіжних ініціатив знайшли відображення у працях вітчизняних (Л. Романовська, О. Карпенко, Ю. Поліщук, С. Харченко та ін.), російських (С. Гіль, Р. Літвак, Е. Мальцева, О. Кулічков та ін.), та зарубіжних (М. Хаан, В. Тіде та ін.) дослідників. Вважаємо за доцільне зауважити, що у розвинутих європейських країнах практичні аспекти підтримки діяльності дитячих і молодіжних громадських об'єднань є краще розвинутими, аніж теоретичні. Це можна пояснити довголітніми демократичними традиціями розвитку громадянського суспільства, основою якого виступають громадські організації; пріоритетністю вирішення усіх завдань і проблем, пов'язаних із підростаючим поколінням; налагодженістю ефективних механізмів реалізації дитячої і молодіжної політики; сформованістю та високим рівнем розвитку системи служб по роботі з дітьми і молоддю.

Метою статті є аналіз зарубіжного досвіду соціально-педагогічної підтримки молодіжних ініціатив. Завдання статті передбачають: аналіз сутності соціально-педагогічної підтримки молодіжних ініціатив; визначення її основних напрямів; виявлення змісту і методів підтримки діяльності молодіжних громадських об'єднань.

Виклад основного матеріалу. Результати аналізу науково-педагогічної літератури з проблеми дослідження свідчать, що найбільш загальним терміном, який охоплює різні напрями, види і форми допомоги підростаючому поколінню у європейських країнах є «молодіжна робота», у рамках якої забезпечується сприяння діяльності дитячих і молодіжних громадських об'єднань. На сьогодні у різних країнах Західної Європи існують відмінні підходи до надання підтримки та її характеру, а також різні терміни, які її позначають.

Зауважимо також, що у дослідженнях зарубіжних учених різних країн вживаються відмінні терміни для позначення соціально-педагогічної підтримки. У Великобританії, наприклад, соціально-педагогічна підтримка представлена термінами “pastoral care” (пасторська турбота), “tutoring” (кураторство) і “personal and social education” (особиста та соціальна освіта) [1]. У США поширеними є терміни «counselling» (консультування) та «guidance» (супровід). Поняття “guidance”, як правило, пов'язують з превентивною роботою, проте воно вживається і в більш широкому контексті як допомога у ситуаціях вибору, прийняття рішення або адаптація до нових умов. Поняття “counselling” асоціюється з діяльністю фахівців щодо вирішення уже існуючих проблем дітей і молоді.

Проблема підтримки дитячого і молодіжного руху набула визнання у західноєвропейських країнах в кінці ХХ століття у результаті осмислення наслідків бурхливих молодіжних революцій 1960-1970 рр., що мали місце у ряді європейських країн, наростання загального шквалу молодіжних проблем.

Як свідчать результати здійсненого аналізу, органи державної влади розвинутих західноєвропейських країн, таких як Німеччина, Великобританія, Австрія, проявляють значний ін-

терес до проблем життєдіяльності молодіжних об'єднань. Маючи досить розвинуті, нормативно та організаційно закріплені форми роботи з молоддю, ці країни роблять ставку на взаємодію не з окремими індивідами, а з їх організованими структурами. Законопослушність, культуровідповідність та добровільність участі у молодіжних об'єднаннях стимулюються законодавством та налагодженою системою соціально-педагогічного супроводу молодіжних ініціатив. Практично у всіх західно-європейських країнах створені міністерства у справах молоді, які здійснюють різнобічну підтримку молодіжних об'єднань, у тому числі й надають фінансову допомогу з державного бюджету на дотаційній, конкурсній та грантовій основах. Будучи головним суб'єктом підтримки, держава прагне обмежити можливості впливу на дітей і молоді з боку політичних партій та релігійних організацій, навіть до повного призупинення їх діяльності, якщо вона визнана небезпечною для підростаючого покоління.

Добре розвинута система допомоги дітям і молоді, що має багаторічний досвід, діє у Федеративній Республіці Німеччина. Державна молодіжна політика у цій країні ґрунтується на особливій ролі держави, регламентації законом заходів підтримки молодих людей та їх об'єднань. Стратегія дій виходить з відповідальності держави за інтеграцію всієї молоді і передбачає розробку соціальних програм, доступних для усіх представників підростаючого покоління. У зв'язку з цим метою молодіжної політики в Німеччині є підтримка індивідуального і соціального розвитку молодих людей, а також їх захист. Підтримка молодіжних громадських організацій у ФРН здійснюється на різних рівнях.

На федеральному рівні Відділ з питань молоді, який є структурним підрозділом Міністерства у справах сім'ї та молоді на основі нормативних правових актів розробляє Федеральний план сприяння дітям і молоді – головний інструмент уряду країни у проведенні молодіжної політики. Підтримка та сприяння діяльності дитячих та молодіжних громадських об'єднань розглядається у ньому як один із основних принципів соціально-педагогічної роботи з молоддю [6].

На рівні федеральних земель діють профільні міністерства, які забезпечують реалізацію Федерального плану та забезпечують додаткові можливості для розвитку молодіжного руху на рівні земель, зокрема через ініціювання та реалізацію конкретних проектів.

Найбільші федеральні землі країни поділені на округи, на рівні яких функціонують органи державного управління середнього рівня – урядові управи. При урядових управах діють відомства у справах молоді, які займаються координаційною та консультативною діяльністю, а також здійснюють функції регіонального планування соціальної та соціально-педагогічної діяльності з молоддю та її об'єднаннями.

Останній, четвертий рівень підтримки молодіжних організацій реалізується на рівні територіальної громади. З точки зору планування, забезпечення та фінансування він є головним у роботі з дитячими і молодіжними громадськими об'єднаннями. З метою забезпечення більш сприятливих умов їх функціонування та міжвідомчої координації місцеві органи влади співпрацюють із владою земель. Завдання щодо розвитку молодіжних ініціатив на місцях можуть також вирішувати об'єднання міст та муніципалітетів округу.

Підтримка, яку надають органи місцевого самоврядування та громадські структури молодіжним об'єднанням, на відміну від інших рівнів допомоги, орієнтована на задоволення конкретних потреб об'єднань, а також надає їм можливість впливати на прийняття рішень та брати участь у вирішенні багатьох місцевих проблем. Робота молодіжних організацій, поряд із вихованням та освітою, спілкуванням і організацією дозвілля, наданням допомоги та консультаціями, має на меті представлення інтересів молодих людей перед державою і суспільством у всіх сферах. Такий підхід передбачає можливість втручання молодого покоління в усі політичні процеси та рішення, що зачіпають їх

інтереси.

Основними завданнями діяльності молодіжних громадських об'єднань Німеччини є:

- захист підростаючого покоління від великих громадських структур та державних інститутів (школи, міліції, організації дозвілля), компенсація упущеного у діяльності, що стосується дітей і молоді, і одночасно підготовки їх до виконання життєвих завдань;
- організація соціального досвіду дітей і молоді у сфері своїх ровесників, яка передбачає розрахунок своїх сил та впливу на інших, визнання перших успіхів у соціальній сфері, пошуки своєї соціальної позиції;
- надання соціальної допомоги підростаючому поколінню у період його професійного самовизначення, апробація різних соціальних рольових моделей, виявлення здібностей і нахилів;
- попередження можливого у юнацькому віці процесу відчуження, виникнення різних комплексів, страхів тощо, наслідками яких є наркоманія, асоціальні дії тощо;
- протидія засиллю індустрії дозвілля з допомогою розумної організації вільного часу дітей і молоді у рамках педагогіки дозвілля;
- надання молодому поколінню простору, вільного від політичних санкцій;
- набуття елементарних знань і досвіду врегулювання конфліктів, прийняття рішень у ситуації вибору [5, с. 75-76].

Молодіжні громадські об'єднання Німеччини можуть одержати статус «громадського виконавця», якщо їхня робота відповідає завданням державної чи муніципальної молодіжної політики, та брати участь в реалізації конкретних заходів, лобіювати інтереси своїх членів на усіх рівнях влади. Таким чином, представництво інтересів молоді просувається «знизу до гори».

У Німеччині на реалізацію молодіжних програм асигнується близько 10% муніципального бюджету [2]. При цьому, потрібно наголосити, що прийняття муніципальними органами зважених довгострокових рішень, внесення до них коректив здійснюється на засадах регулярного моніторингу проблем молодого покоління незалежними експертами.

Здійснений аналіз соціально-педагогічної підтримки молодіжних об'єднань у Німеччині дає змогу констатувати, що її характерними рисами є законодавче закріплення, багаторівневий характер, відкритість, відсутність жорсткої організаційної структури, часткова інституалізація, яка зачіпає, як правило фінансові та юридичні аспекти діяльності.

В Австрії соціально-педагогічна допомога молоді є самостійною сферою навчання і виховання, метою якої є створення умов для нормальної соціалізації молоді. Модель молодіжної політики Австрії є протективною: діти і молодь вважаються особливо вразливими категоріями населення, і тому їм необхідно сприяти, охороняти і підтримувати [4].

Питання роботи з дітьми і молоддю в Австрії регулюються Законом «Про соціальну роботу з молоддю». Відповідно до нього за надання соціальної підтримки і допомоги відповідає держава, а безпосередні послуги надаються за місцем проживання. Недержавні організації можуть вирішувати ті завдання соціальної допомоги і підтримки, які не входять у коло обов'язків держави. Єдиною умовою є прийнятність їх цілей та рівень забезпечення. У соціальній роботі з молоддю діє принцип субсидіарності: якщо добровільна молодіжна організація працює краще та економічно більш ефективно, ніж державна, то вибрати слід саме її. Вирішувати, чи відповідає недержавна організація по роботі з дітьми і молоддю своїм завданням повинен державний орган по роботі з молоддю [3]. Соціально-педагогічна робота з молоддю в Австрії сьогодні все більше інтегрується у різні сфери життєдіяльності молодого покоління – дозвілєву, педагогічну, виховну, юридичну, громадську роботу.

Метою соціально-педагогічної підтримки громадських структур молоді, яка є одним із напрямків соціальної роботи, є надання підростаючому поколінню можливості стати активним

творцем свого майбутнього у сфері особистих взаємовідносин та взаємовідносин у суспільстві, на роботі та у вільний час.

Отже соціально-педагогічна допомога і підтримка молодіжних громадських структур в Австрії здійснюється як державними, так і недержавними організаціями і спрямована на інтеграцію молодого покоління у різні сфери життєдіяльності суспільства.

У Великобританії загальне спрямування, цілі і пріоритети молодіжної політики формулює держава, але в її реалізації головна роль відведена органам місцевого самоврядування та громадським організаціям. В країні відсутні спеціальні міністерства у справах дітей і молоді. Розробка єдиних національних програм і планів не практикується, молодіжна політика як комплекс заходів, покликаних забезпечити всім молодим людям рівні можливості для гідного життя, реалізується різними міністерствами, відомствами, громадськими організаціями в рамках їх компетенції. Проте, діяльність з реалізації дитячої і молодіжної політики у Великобританії координується Управлінням по роботі з молоддю і Комітетом у справах дітей та молоді Міністерства освіти.

У Великобританії роботу з дітьми і молоддю здійснюють близько 150 муніципалітетів. Як правило, ця робота ведеться спільно з дитячими та молодіжними громадськими організаціями. Основою для реструктуризації системи організацій по роботі з дітьми і молоддю є «Закон про охорону дитинства», прийнятий у 2004 році [3].

Згідно із законом державний орган по роботі з дітьми і молоддю зобов'язаний налагоджувати і здійснювати співробітництво з особами та організаціями, що працюють з даними віковими категоріями населення на території відповідальності цього органу. Партнерами державного органу можуть бути установи соціального забезпечення, охорони здоров'я, дитячі і молодіжні громадські об'єднання.

Робота з молоддю фінансується державним органом по роботі з дітьми і молоддю та його партнерами, які надають персонал, товари, послуги, приміщення або інші ресурси, а також створюють і поповнюють колективний фонд. Останній являє собою фонд, який формується за рахунок внесків державного органу та його партнерів, і з якого здійснюються платежі на покриття витрат, пов'язаних із здійсненням відповідних функцій державного органу та його партнерів [3].

В цілому для британської молодіжної політики характерна тенденція дати молодим людям шанс, підтримати їх, але утриматися від надмірної опіки і добродійності, які підбивають стимул самостійної активності, ведуть до утриманства.

Здійснений аналіз молодіжної політики західноєвропейських країн у сфері підтримки діяльності молодіжних громадських об'єднань свідчить, що вона здійснюється на декількох рівнях: державному, муніципальному та на рівні територіальних громад. Органи державної влади здійснюють аналітику проблем дітей і молоді, розробку цільових стратегічних програм, сприяють розробці нормативно-правових документів щодо захисту прав та інтересів молодого покоління, визначають загальні напрями діяльності молодіжних громадських об'єднань, виходячи їх цілей молодіжної політики, визначають межі та розміри фінансової допомоги, що надається молодіжним об'єднанням. При цьому специфіка підтримки в різних країнах здійснюється по-різному: у Великобританії фінансова допомога від держави є обмеженою і надається у крайніх випадках, у Німеччині, Австрії, Швеції, Швейцарії та Фінляндії отримання коштів з державного бюджету є достатньо розповсюдженою процедурою. Важливим чинником ефективності підтримки є суб'єктність молоді та її об'єднань у системі відносин з державою.

Висновки. Аналіз зарубіжного досвіду свідчить, що підтримка та сприяння діяльності молодіжних громадських об'єднань є одним із пріоритетних напрямів молодіжної політики для світового співтовариства. Її метою є сприяння безконфліктній інтеграції молодого покоління у суспільство. Молодіжні

громадські об'єднання розглядаються як основний інструмент участі молоді у процесах реалізації молодіжної політики.

Соціально-педагогічну підтримку діяльності молодіжних ініціатив є спеціально організованим видом діяльності, спрямованим на ініціювання, виявлення, допомогу в самоорганізації діяльності, розвиток інтересів і творчих здібностей, супровід ініціатив підростаючого покоління, з метою його соціокультурної адаптації та самореалізації.

Для більшості зарубіжних країн характерна триступенева структура такої підтримки: макрорівень (національне законодавство), мезорівень (місцеве самоуправління) та мікрорівень (особистість керівника об'єднання). Необхідними умовами її ефективності є: об'єднання міжвідомчих зусиль, спрямованих на створення позитивних умов для життя, виховання та розвитку молоді; вдосконалення законодавчого поля діяльності молодіжних об'єднань, визнання і забезпечення ролі молоді в якості суб'єкта взаємодії, реалізації її ініціативи, публічності та змагальності надання підтримки, колегіальності і педагогічного контролю реалізації намірів.

Забезпечення підтримки діяльності молодіжних громадських об'єднань у країнах Західної Європи здійснюється через: надання фінансової допомоги на реалізацію проєктів та програм; інформування об'єднань про програми державної

підтримки громадських об'єднань, місцеві закони та інші нормативно-правові акти, заходи у сфері державної молодіжної політики; консультативну допомогу з питань створення і реєстрації громадських об'єднань, розробки програм і проєктів, прийняття концепцій взаємодії державної влади з громадськими об'єднаннями.

Вказані напрями соціально-педагогічної підтримки у зарубіжних країнах є частиною державної структури з чітко налагодженими механізмами взаємодії усіх елементів системи, які постійно удосконалюються відповідно до змін в інших сферах суспільства (законодавчій, освітній, соціально-економічній, дозвільній тощо). Проте, враховуючи те, що сама структура цієї системи багато у чому визначається специфічним соціальним законодавством кожної країни, особливостями адміністративного устрою держави, перенесення цього досвіду у нашу країну вимагає адаптації, врахування соціальних, економічних, законодавчо-правових, адміністративних, культурно-етнічних та інших особливостей нашої країни.

Таким чином, проведений аналіз конкретно-історичного досвіду і прогресивних ідей у сфері молодіжної роботи на прикладах різних країн світу демонструє необхідність формування цілісного підходу до підтримки діяльності молодіжних об'єднань.

Література і джерела

1. Богинская Ю.В. Анализ понятия «социально-педагогическая поддержка» в научной литературе [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 04.10.2011: <http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pfto/2009_3/files/ped_2009_03_12_Boginskaya.pdf> – Загол. з екрану. – Мова рос.
2. Международный опыт в сфере государственной молодежной политики. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 23.07.2011: <<http://www.edu.gov.kz/index.php?id=951&L=1>> – Загол. з екрану. – Мова рос.
3. Тиде В. Нормативно-правовое обеспечение социальной работы с молодежью и функционирования публичных библиотек в муниципалитетах ряда европейских странах / Вольфганг Тиде [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 02.09.2011: <http://www.wolfgang-tiede.de/Regulation_of_Youth_Work_rus.pdf> – Загол. з екрану. – Мова рос.
4. Хаан М. Европейская молодёжная политика - на пользу молодым людям Австрии / Марина Хаан [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 19.08.2011: <http://www.coe.int/t/dg4/youth/Source/Resources/Forum21/Issue_No9/N9_YP_Austria_Youth_EU_ru.pdf> – Загол. з екрану. – Мова рос.
5. Щеклеина А.В. Педагогические условия взаимодействия субъектов социальной работы в зарубежном опыте: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.06 / Алла Владимировна Щеклеина. – Москва, 1999. – 187 с.
6. Richtlinien zum Landesjugendplan Ministeriums für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit v. 30.10.2002 – IV 1 – 6411.2. – S. 8. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 22.08.2011: <<http://www.leverkusen.de/vv/forms/2/409.pdf>> – Загол. з екрану. – Мова нім.

Актуальность материала, изложенного в статье, обусловлена общественной потребностью в создании в Украине эффективной системы поддержки молодежных инициатив, что является важной предпосылкой безконфликтной интеграции молодого поколения в общество. В статье рассмотрены главные подходы к социально-педагогической поддержке молодежных инициатив, проанализировано основные направления, содержание и методы поддержки деятельности молодежных общественных объединений в странах Западной Европы.

Ключевые слова: социально-педагогическая поддержка, молодежные инициативы, молодежные общественные объединения, молодежная политика, социальная работа.

The relevance of the material stated in the article, is caused by social need to create in Ukraine an effective system of youth initiatives support, which is an important prerequisite of young people successful integration of into the society. The author reviews conceptual approaches to the socio-pedagogical support of youth initiatives; analyzes major trends, content, and methods of youth organizations support in the countries of Western Europe.

Key words: socio-pedagogical support, youth initiatives, youth non-governmental organizations, youth policy, social work.

УДК 37.047; 37.048.4

НАВЧАЛЬНО-ПОЛЬОВА ПРАКТИКА З МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ БІОЛОГІЇ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ

Дарбишева Ольга Євгенівна
м.Тернопіль

Актуальність матеріалу обумовлена проблемою формування дослідницьких умінь майбутніх вчителів біології на навчально-польовій практиці з методики навчання біології. Проведено аналіз стану реалізації проблеми на практиці, діагностику рівня сформованості дослідницьких умінь у студентів під час самостійної роботи на шкільній навчально-дослідній земельній ділянці. Розроблено зміст модулів, виділено систему формування дослідницьких умінь майбутніх вчителів біології та завдання для організації самостійної роботи студентів на навчально-польовій практиці з методики навчання біології.

Ключові слова: підготовка майбутнього вчителя біології, дослідницькі уміння, завдання для самостійної роботи, програма навчально-польової практики.

Сучасні умови суспільного розвитку України потребують переходу вищої школи на нову концепцію підготовки майбутніх спеціалістів, удосконалення їх якості, інтегрування, підвищення рівня професіоналізму, компетентності, інтелектуальної культури вчителя. Окреслені національною доктриною розвитку освіти України у ХХІ столітті завдання передбачають спрямування вищої освіти на забезпечення фундаментальної наукової, загальнокультурної і практичної підготовки фахівців. Саме на їх реалізацію і спрямована методична підготовка майбутнього вчителя загалом та вчителя біології, зокрема.

Проблема підготовки майбутніх учителів набула досить ґрунтовного висвітлення в науковій літературі. Теоретичні та методологічні її основи відображені в працях М.Драгоманова, О.Духновича, С.Русової, В.Сухомлинського, К.Ушинського. Сучасні її аспекти знайшли відображення в науковому доробку А.Алексюка, Н.Гончаренка, С.Гончаренка, Н.Кузьміної, О.Савченко, В.Семиченко, В.Сластьоніна, О.Щербаківа. Процес формування дослідницьких умінь присвячені роботи А. Арсьонової, В. Литовченко, Н. Амеліної, Є. Барчук, Н. Яковлевої, І. Бакарьової, І. Каташинської, М. Князян та інших.

В.Сластьонін, І.Ісаєва у професійній підготовці майбутнього вчителя основну увагу надають формуванню педагогічної культури. В.Сластьонін до її змісту, наприклад, відносить: фундаментальні загальнофілософські, загальнокультурні, психолого-педагогічні та спеціальні знання, інноваційний стиль науково-педагогічного мислення, готовність до прийняття творчих рішень, потребу в постійній самоосвіті та готовність до цього, вміння і навички практичної педагогічної діяльності, які дозволяють і учителю вивчати й діагностувати рівень розвитку вихованців, розуміти, організовувати їх спільну роботу, формувати соціальне цінні якості особистості, володіти індивідуальним стилем педагогічної діяльності [1, с.73-79].

Л.Хомич розглядає професійно-педагогічну підготовку як «процес навчання студентів з психолого-педагогічних дисциплін у науково-дослідній і навчально-практичній роботі». При цьому «всі дисципліни психолого-педагогічного циклу в комплексі повинні визначати професійну спрямованість педагогічного закладу, бути ядром професійної підготовки студентів» [1, с.3].

Досить ґрунтовно недоліки й перспективні напрямки сучасної підготовки майбутніх учителів охарактеризовані О.Савченко. До основних недоліків навчально-виховного процесу у вищих педагогічних закладах дослідниця відносить, по-перше, «невиправдано великий перелік дисциплін у діючих навчальних планах, у проектах Державних стандартів і водночас неповне відображення нових предметів шкільного змісту». По-

друге, недооцінку «педагогічних і психологічних знань, особливо в підготовці вчителя-предметника». І, по-третє, «відсутність професійної спрямованості в змісті предметів, які входять до циклу гуманітарної і соціально-економічної підготовки» [3, с.3].

Аналіз вузівських навчальних програм, методичної літератури засвідчив, що існує суперечність між змістом методичної підготовки вчителя та завданнями, які йому необхідно вирішувати в процесі практичної діяльності. Тому сьогодні ні в кого не викликає сумніву, що студент, як суб'єкт педагогічного процесу, є головною діючою особою будь-яких перетворень в системі вищої школи. Процеси кардинальних перетворень навчальних закладів освіти і суспільства потребують від вчителя переорієнтації його свідомості на гуманістичні цінності, що адекватне характеру творчої педагогічної діяльності.

Метою роботи ми визначили: умови ефективної організації дослідницької діяльності майбутніх вчителів біології на навчально-дослідній земельній ділянці.

Для реалізації поставленої мети в дослідженні поставлені наступні завдання:

1. Виявити можливості використання сучасних педагогічних доробок при організації дослідницької роботи студентів в процесі проведення навчально-польової практики з методики викладання біології.

2. Виявити педагогічні умови ефективної організації та проведення навчально-польової практики з методики викладання біології.

Оскільки навчально-польова практика з методики навчання біології є одним із видів пізнавальної діяльності студентів, її функціонування повинно відбуватися у відповідності до загальних дидактичних принципів. Зупинимось детальніше на особливостях їхньої реалізації у плануванні та організації різних

форм практичної діяльності студентів, що можуть мати місце під час проведення навчально-польової практики.

Сучасні науковці (Степанюк А.В., Жирська Г.Я., Міщук Н.Й., Барна Л.С.) обґрунтували доцільність методичного підходу до побудови навчального процесу з методики навчання біології згідно якого зміст навчальної дисципліни не передається студентам безпосередньо, а засвоюється ними в ході навчальної діяльності: при вивченні освітніх об'єктів, колективної комунікації, зіставлення отриманих результатів з культурно-історичними аналогами тощо. Зміст освіти студента трактується як засіб його власного самовиявлення. Тому в основу проведення навчально-польової практики з методики біології покладена ідея продуктивного засвоєння методичних питань, коли студенти самовизначаються стосовно різних підходів до освіти людини і здійснюють власну продуктивну методичну діяльність. Тобто у процесі навчання студенту потрібно не просто знайомитись з сучасними досягненнями методики, а засвоювати їх у власній діяльності – проводити дискусії, пропонувати шляхи вирішення методичних проблем, моделювати навчальні ситуації, розробляти та проводити нетрадиційні форми навчальних занять, підвищувати практичну спрямованість навчання біології завдяки оволодінню технологією навчання як дослідництво; формувати емоційно-ціннісне ставлення до об'єктів живої природи.

Згідно навчального плану проведення навчально-польової практики з методики навчання біології передбачено на шостому семестрі третього курсу та сьомому семестрі четвертого курсу хіміко-біологічного факультету Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

У результаті вивчення навчальної дисципліни студент повинен знати: нормативно-правові документи та принципи організації навчально-дослідницької діяльності у вищій і загальноосвітніх школах; зміст і особливості організації навчально-дослідної роботи з біології учнів загальноосвітніх навчальних закладів; специфіку планування території та виконання робіт на навчально-дослідній земельній ділянці; особливості проведення практичних занять на навчально-дослідній земельній ділянці; методику планування дослідів, проведення агротехнічних заходів, фенологічних спостережень та аналізу результатів навчально-дослідної роботи; закономірності формулювання висновків на основі зв'язку теоретичного матеріалу навчального предмета та практичної діяльності школярів. Та оволодіти вміннями: здійснювати планування і розподіл території шкільної навчально-дослідної земельної ділянки; складати сівозмину і ротаційну схему рослин польового, овочевого, колекційного та інших відділів навчально-дослідної земельної ділянки; проводити практичні заняття на навчально-дослідній земельній ділянці; розробляти методику постановки дослідів та проведення фенологічних спостережень за дослідними об'єктами; розробляти екскурсії з учнями в природу, на шкільну навчально-дослідну земельну ділянку і сільськогосподарське виробництво; організовувати літню навчально-виробничу практику учнів з біології; презентувати результати дослідницької роботи (слайди, проекти); організовувати збір матеріалів для обладнання кабінету біології і забезпечення уроків роздатковим матеріалом; виготовляти наочні посібники, проводити виставки, конкурси, ярмарки за результатами проведення дослідів на земельній ділянці; розраховувати доцільність вирощування рослин на навчально-дослідній ділянці з точки зору матеріальних, фізичних затрат і економічної вигоди; реалізовувати завдання екологічного, морально-етичного, естетичного виховання учнів під час роботи на навчально-дослідній земельній ділянці.

Програма навчальної дисципліни охоплює 5 модулів:

1. Мета, завдання та зміст навчально-польової практики з методики навчання біології. Студенти ознайомлюються з нормативно-правовими документами навчально-дослідної земельної ділянки; принципами організації навчально-польової практики (особистісної спрямованості студента, вибору індивідуальної освітньої траєкторії, наочності); обґрунтовують значення навчально-польової практики у підготовці майбутніх вчителів біології до реалізації дослідницького підходу у навчанні.

2. Навчально-дослідна земельна ділянка як складова освітнього середовища для формування дослідницької компетентності учнів. В цьому модулі зосереджена увага на особливості організації навчально-дослідної земельної ділянки у загальноосвітніх навчальних закладах різних типів (початковій, основній і старшій школі), для шкіл розташованих у містах і робітничих селищах; у позашкільних навчально-виховних закладах (обласні, районні, еколого-натуралістичні центри та міські станції юних натуралістів) та вимог до вибору земельної ділянки та закладання основних відділів типової шкільної навчально-дослідної земельної ділянки.

Передбачена самостійна робота на занятті – скласти план-схему відділків навчально-дослідної земельної ділянки для загальноосвітньої школи та змодельовати розміщення рослин з ділянок ботаніко-рослинницького відділу (площа на вибір з переліку: 2 га, 1,5 га, 0,60га, 0,20 га). Це дає можливість вправлятися з плануванням та розподілом шкільної навчально-дослідної земельної ділянки нестандартної конфігурації.

3. Зміст та організація роботи школярів на навчально-дослідній земельній ділянці. Особливості проведення позаурочних занять на навчально-дослідній земельній ділянці стимулюватимуть студентів до формування навичок застосування знань на практиці, під час проведення позакласної дослідницької і експериментальної роботи зі школярами на навчально-дослідній земельній ділянці. Удосконалять навички вибору об'єктів для навчально-дослідної роботи та їх розподіл за класами,

ланками, гуртками, складання плану навчально-виховної роботи учнів на шкільній навчально-дослідній земельній ділянці.

Самостійна робота представлена виконанням завдань:

- опишіть методику проведення короточасних і довготривалих спостережень за двома, трьома об'єктами навчально-дослідної земельної ділянки;

- Проведіть спостереження за одним із живих об'єктів навчально-дослідної земельної ділянки. Опишіть методику його проведення. Результати зафіксуйте.

- Складіть гербарій бур'янів і кормових рослин, виготовте дидактичний матеріал та аудіовізуальний наочний посібник з біології.

4. Методика організації дослідницької роботи учнів на навчально-дослідній земельній ділянці. Студенти розвивають вміння організовувати та проводити практичні польові роботи на навчально-дослідній земельній ділянці. Ознайомлюються із специфікою та різноманітністю польових робіт учнів під час вирощування рослин і тварин на навчально-дослідній земельній ділянці, особливості формування дослідницької компетентності школярів в процесі вивчення об'єктів навчально-дослідної земельної ділянки, розробляють міні-проекти щодо доцільності вирощування об'єктів на навчально-дослідній земельній ділянці, визначають тематику дослідницької роботи, передбаченої шкільними програмами і змістом гурткової роботи з біології і природознавства та закладають досліді а навчально-дослідній земельній ділянці з природознавства (5-6 класи), з біології в основній школі (7-9 класи) і в старшій школі (10-11 класи). Даний модуль найбільш об'ємний в роботі студентів, але і найцікавіший.

Завдання самостійної роботи:

- Опишіть тварину, яку можна утримувати в зоолого-тваринницькому відділку навчально-дослідної земельної ділянки.

- Визначіть тематику дослідницької роботи, передбаченої шкільними програмами і змістом гурткової роботи з біології і природознавства.

- Розробіть міні-проект щодо доцільності вирощування об'єктів на навчально-дослідній земельній ділянці з точки зору матеріальних затрат та економічної вигоди.

- Розробіть тематику трьох-чотирьох дослідів з одним об'єктом (рослиною) для учнів з біології основної школи.

- Опишіть тематику і методику проведення дослідів з селекції «Добір сортів сільськогосподарських культур для певного регіону».

5. Використання навчально-дослідної земельної ділянки у позакласній натуралістичній роботі. Студенти ознайомлюються з методикою використання об'єктів навчально-дослідної земельної ділянки для організації натуральних виставок, конкурсів, ярмарок тощо. використовують навчально-дослідну земельну ділянку для проведення Всеукраїнських еколого-натуралістичних операцій, акцій і кампаній, вивчають досвід роботи навчально-виховних закладів з організації дослідницької роботи на навчально-дослідній земельній ділянці.

Самостійна робота представлена виконанням завдань:

- Розробити методику проведення одного із натуралістичних свят.

- Відібрати природний матеріал з навчально-дослідної земельної ділянки для виставок, свят, конкурсів тощо.

- Описати досвід роботи кращих вчителів свого району щодо організації дослідницької роботи на навчально-дослідній земельній ділянці. До опису додати фото - презентацію.

Студентам пропонуються на вибір такі індивідуальні завдання:

1. Виявити фактори, які підвищують ефективність роботи учнів на шкільній навчально-дослідній земельній ділянці.

2. Встановити відмінності в роботі на дослідних ділянках позашкільних закладах і навчально-дослідній земельних ділянках школи.

3. Встановити, які практичні вміння і навички формуються

в учнів різного віку (5-11 класів) під час роботи на навчально-дослідній земельній ділянці.

4. Охарактеризувати зміст індивідуальних робіт учнів на ділянці та особливості їх організації.

5. Сформулювати завдання на формування дослідницьких умінь учнів під час роботи з обраною рослиною.

6. Узагальнити і описати досвід оформлення результатів роботи учня на навчально-дослідній земельній ділянці.

7. Описати досвід роботи кращого вчителя свого району щодо організації дослідницької роботи на навчально-дослідній земельній ділянці.

8. Описати методику проведення одного із натуралістичних свят на навчально-дослідній земельній ділянці.

9. Розробити тематику дослідницької роботи гуртківців з можливістю використання результатів в процесі вивчення природознавства та біології.

10. Розробіть тематику трьох-чотирьох дослідів з одним об'єктом (рослиною) для учнів з біології основної школи.

11. Описати методику роботи учнів в селекційно-генетичному відділку навчально-дослідної земельної ділянки.

12. Описати методику виконання учнями літніх завдань з біології на навчально-дослідній земельній ділянці.

13. Описати методику проведення короточасних і довготривалих спостережень за двома, трьома об'єктами навчально-дослідної земельної ділянки.

14. Сформулювати завдання для учнів в шкільному метеорологічному майданчику.

15. Описати особливості проведення позаурочних занять на навчально-дослідній земельній ділянці.

16. Ознайомитись з технікою безпеки учнів при роботі з сільськогосподарським інвентарем.

17. Ознайомитись з принципами організації навчально-польової практики з методики навчання біології (особистісної спрямованості студента, вибору індивідуальної освітньої траєкторії, метапредметних основ освітнього процесу, продуктивності навчання; первинності освітньої продукції студента, ситуативності навчання; освітньої рефлексії, науковості, зв'язок навчання з життям, свідомості і активності студентів у навчанні; наочності).

Проте проведені бесіди з викладачами методики викладання біології (5 чол.) та завідувачем агробіологічної лабораторії ТНПУ ім. В. Гнатюка дозволяють стверджувати, що студенти не завжди виконують індивідуальні завдання. Такий стан справ спричинений тим, що обробіток ґрунту на навчально-дослідній ділянці потребує значних затрат фізичної праці, а кількість студентів з року в рік зменшується. Крім того нема засобів малої механізації. В більшості студентів знижена мотивація до праці. Все це ускладнює і знижує теоретичний рівень проведення занять з навчально-польової практики з методики викладання біології.

На запитання "Чи готові Ви до проведення навчальних занять з учнями на шкільній навчально-дослідній ділянці?" 34 студенти (50%) відповіли, що готові частково, а 15% відмітили, що не бажають займатися такою діяльністю в школі, інші підмітили, що бажають отримати більший обсяг знань, щоб займатися дослідницькою роботою в школі, бо це підвищить їхню конкурентоспроможність на ринку праці.

Таким чином, проведена бесіда із студентами засвідчила, що у них низький рівень мотивації діяльності на навчально-польовій практиці з методики навчання біології. Зіставлення аналізу змісту діяльності студентів на навчально-польовій практиці з вимогами до даного виду діяльності вчителя в школі дозволило нам зробити висновок, що для покращення ефективності проведення польової практики необхідно на заняттях більше уваги звертати на підготовку студентів до проведення літньої практики школярів, яка зараз є обов'язковим компонентом шкільної освіти, та проведення гурткової роботи із озеленення території школи тощо.

З метою вивчення стану досліджуваної проблеми в шкільній практиці ми провели анкетування вчителів. Проведений нами аналіз анкетних даних серед вчителів біології Тернопільської області свідчить, що багато педагогів (52%) недостатньо володіють методикою дослідницького процесу, 43% слабо розбираються в методах дослідження, у 36% учителів немає готовності до застосування дослідницьких методів, а у 15% учителів немає мотивації до підвищення свого професійного рівня. Крім того, вчителі сільських шкіл констатують, що всі види діяльності, які передбачені на ділянці, учні виконують дома на присадибних ділянках. Однак 70% вчителів вважають, що навчально-дослідна ділянка вкрай необхідна школі. Раціонально організована робота на ній дозволяє школярам перевіряти істинність знань з біології на практиці, отримувати нові знання про довкілля, формувати вміння дослідницької роботи. Вони пов'язують роботу на навчально-дослідній ділянці з якісним вивченням біології.

Ті самі вчителі відповіли, що на їх думку робота на навчально-дослідній ділянці згуртовує учнів, однак 50% вчителів такої тенденції не спостерігали. Всі опитані вчителі однозначні у відповіді на запитання анкети стосовно того, чи належна організація праці на навчально-дослідній ділянці. Їх думка однозначна – ні. Пов'язують це із низькою культурою сільськогосподарської праці загалом, низькою мотивацією даного виду діяльності, неоднозначним ставленням батьків до діяльності учнів. Серед пропозицій щодо покращення функціонування навчально-дослідної ділянки 90% опитаних вказали на необхідність часткової механізації ручної праці школярів, збільшення числа методичних рекомендацій щодо організації дослідної роботи школярів.

Вивчення стану розробки проблеми в теорії та практиці навчання, дозволило сформулювати положення, які послугували теоретичною основою запропонованої дослідниками Москалюк Н.В. та Степанюк А.В. системи формування дослідницьких умінь. А саме:

1. Формування дослідницьких умінь майбутнього вчителя це процес створення сприятливих умов для такої професійної підготовки вчителя, яка забезпечує розвиток особистісних якостей та професійних умінь, що сприяють пошуково-перетворюючій діяльності, результатом якої є подальший професійний розвиток і саморозвиток студента як дослідника.

2. Спеціальний цілеспрямований розвиток дослідницьких умінь здійснюється з метою: а) формування творчої особистості майбутнього учителя; б) якісного опанування програмовим матеріалом; в) підвищення рівня готовності до проведення дослідницької роботи зі школярами.

3. Провідними мотивами, які відображають спрямованість учителя на дослідницьку діяльність, є допитливість та інтерес до вирішення навчальної чи наукової проблеми. Особистісними якостями, які сприяють успішній дослідницькій діяльності студента є: самостійність, ініціативність, працелюбність, цілеспрямованість, наполегливість.

4. При організації дослідницької діяльності необхідно сформувати у студентів потребу співвідносити свою творчу діяльність із законами функціонування природи, враховувати положення біо(еко)етики щодо самоцінності існування живих систем.

5. Проблема має міждисциплінарний характер. При цьому кожна навчальна дисципліна має специфічні можливості щодо формування певних компонентів дослідницьких умінь. Дослідницька діяльність охоплює аналіз отриманих результатів (акт аналітичного мислення: аналіз, синтез, класифікація тощо), оцінку їх на основі розвитку ситуації, прогнозування (побудову гіпотез) і, відповідно з цим, моделювання власних майбутніх дій.

6. В структурі дослідницького уміння виділяємо такі компоненти: мотиваційний, когнітивно-процесуальний (знання та інтелектуальні вміння: аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, висування гіпотези, виділяти головне, робити

висновки), організаційно-практичний (вміння організації наукового дослідження, планування роботи, формулювання мети та завдань дослідження, вибір матеріалів, опрацювання літературних джерел, проведення експерименту, спостереження та обробка результатів, уміння презентації результатів) [2].

На нашу думку, підготовка вчителя біології до дослідницької діяльності на навчально-дослідній земельній ділянці залежить від вміння постійно вдосконалювати свої знання, вносити в роботу елементи творчості, здійснювати дослідницький підхід до вирішення проблем, що виникають у навчально-виховному процесі.

Література і джерела

1. Бех І.Д. Від волі до особистості / І.Д. Бех. – К.: Україна-Віта, 1995. – 202 с.
2. Москалюк Н.В. Формування дослідницьких умінь майбутніх учителів у процесі вивчення біологічних дисциплін / Н.В. Москалюк, А.В. Степанюк // Наук. вісн. Чернівець. ун-ту. Пед. і психол. – 2010. – 208с.
3. Підготовка учнів до професійного навчання і праці (психолого-педагогічні основи): Навчально-методичний посібник [Г.О. Балла, П.С. Перепелиці, В.В. Рибалки та ін.] – К.: Наукова думка, 2000. – 188с.

Актуальность материала обусловлена проблемой формирования исследовательских умений будущих учителей биологии на учебно-полевой практике по методике обучения биологии. Проведен анализ состояния реализации проблемы на практике, диагностики уровня сформированности исследовательских умений у студентов во время самостоятельной работы на школьной учебно-исследовательской земельном участке. Разработано содержание модулей, выделено систему формирования исследовательских умений будущих учителей биологии и задания для самостоятельной работы студентов на учебно-полевой практике по методике обучения биологии.

Ключевые слова: подготовка будущего учителя биологии, исследовательские умения, задания для самостоятельной работы, программа учебно-полевой практики.

The relevance of the material due to the problem in the research skills of future biology teachers on teaching and field practice in methods of teaching biology. The analysis of the condition of the problem solving on practice has been conducted. The diagnostics of the level of formation of research skills in students during independent work on the school teaching and research plot has been provided. A content of modules has been proposed, the system of formation of research skills of future teachers of biology and tasks for independent work of students on educational field practice in methods of teaching the biology has been developed.

Key words: training future teachers of biology, research skills, tasks for individual work, application training and field practice.

УДК 37(477/87) (09)

АВГУСТИН ВОЛОШИН ЯК ДИРЕКТОР УЖГОРОДСЬКОЇ ГРЕКО-КАТОЛИЦЬКОЇ СЕМІНАРІЇ

Дацків Ірина Євгенівна
м.Ужгород

У статті досліджується діяльність видатного педагога та громадського діяча на посаді директора Ужгородської греко-католицької семінарії Августина Волошина. Він розробив свою програму національної освіти: видання підручників на рідній мові, врахування європейського досвіду у процесі навчання, вдосконалення навчальних планів, матеріально-технічної бази та підбір кваліфікованого викладацького колективу із місцевої інтелігенції для якісної підготовки учителів Закарпаття, що визначає актуальність даного дослідження для навчання в сучасних умовах.

Ключові слова: Августин Волошин, учительська семінарія, педагогічна академія, підготовка учителів, Підкарпатська Русь, мовне питання.

Августина Волошина (1874-1945 рр.) представлено в історичних розвідках як громадського, політичного, культурно-освітнього діяча, письменника, публіциста та науковця, проте наш науковий інтерес викликає його діяльність на посаді директора Ужгородської греко-католицької семінарії. Його керівництво семінарією відбувалось у нелегкий час для шкільництва Закарпаття, оскільки після панування Австро-Угорщини рівень освіти і підготовки вчителів залишився на дуже низькому рівні. Навчально-виховна концепція Августина Волошина та діяльність щодо розвитку семінарії визначає актуальність даного дослідження для навчання в сучасних умовах.

Визначна особистість педагога закарпатського народу привертала увагу науковців багато років. Життя і творчий шлях досліджували В. Бірчак, М. Вегеш, М. Зимомря, М. Кляп, О. Ми-

шанич, П. Чучка. Педагогічну концепцію Волошина щодо формування якостей і навичок вчителя вивчали В. Гомоннай, В. Росул. Зміст підручників, написаних Волошином, обґрунтовували Т. Беднаржова, Л. Мальяр та інші. Фрагментарно досліджували керівництво Августина Волошина Ужгородською учительською семінарією І. Фекета і А. Штефан.

Мета нашої статті полягає у дослідженні педагогічної діяльності Августина Волошина як директора Ужгородської греко-католицької семінарії та визначенні його ролі в розвитку освіти Закарпаття.

Після закінчення Ужгородської гімназії, а пізніше Вищої педагогічної школи в Будапешті Волошин почав викладати в Ужгородській греко-католицькій семінарії, а пізніше став її директором (1917-1938 рр.) [5, с.23]. Протягом двадцятидворічного керівництва він поєднував передовий європейський досвід і власні погляди на освіту у процесі навчання і виховання. Його педагогічні погляди на науково-виховний процес базувались на вченнях європейських науковців (А. Коменського, Ф. Ферстера, Й. Г. Песталоцці, Й. В. Гете, Ж.-Ж. Руссо): поєднання навчання із розумовим, моральним, трудовим, фізичним, естетичним і духовно-релігійним вихованням. Навчально-виховна концепція Волошина полягала у постійній самоосвіті вчителя, вдосконаленні вмінь та навичок, комунікативних здібностей та пізнанні психолого-педагогічних основ. У підготовці семінаристів до педагогічної діяльності він підкреслював, що вчитель повинен бути прикладом для наслідування учнями.

Августин Волошин добре розумів, щоб підняти рівень народної школи, необхідно підняти кваліфікованість учителів та

їхню зарплату, яка б відповідала їхньому високому культурно-освітньому званню. Щоб дійти до рівня культури сусідніх країн і більш якісній підготовці вчителів, він пропонує відкрити педагогічну академію, яка б у майбутньому стала основою для відкриття "подкарпатсько-руського університету". "Перша задача кь приготуванню образованя учителів на педагогичных академіях повинна быти ось така: мы повинні переробити учебный планъ учительскихъ семинарій такъ, чтобы высші классы середнихъ школъ сблизилися кь учительскимъ семинаріямъ" [1, с.82]. Таке зближення він вбачав у розробці одного підручника із загальноосвітніх предметів (арифметика, фізика, мовознавство та ін.), який би відповідав потребам середніх шкіл і учительським семинаріям.

Як кваліфікований педагог та істинний носій рідної мови, Волошин не хотів перекладати угорські чи чеські підручники на рідну мову і використовувати їх у навчанні. Він мав іншу точку зору на це питання: "... всі підручники для початкових і середніх шкіл Закарпаття мають бути оригінальними, написаними місцевими авторами з використанням місцевого матеріалу. Так він реалізував свою програму національної освіти, наближав Закарпаття до загальноукраїнського освітнього рівня" [3, с.28]. Одним із важливих аспектів налагодження освіти майбутніх вчителів А. Волошин вважав вивчення методики викладання. Основу методичного доробку викладено у працях: "Методическая грамматика карпаторусского языка для народных школ"(1899), "Педагогика и дидактика для учительских семинарий"(1923), "Коротка історія педагогіки для учительських семинарий"(1923), "Дидактика"(1923), "Педагогічна психологія"(1935) та багато інших. Таким чином Волошин збагатив бібліотеки шкіл, гімназій та семинарій найнеобхіднішими підручниками рідною мовою.

Бажання підготовки кваліфікованих фахівців зумовила директора учительської семінарії збільшувати приміщення, удосконалювати матеріально-технічну базу та ретельно підбирати викладацький склад із інтелігенції. "А. Волошин виховав кілька поколінь закарпатського учительства, яке розбудувало в Закарпатті національну освіту, за прикладом свого вчителя виховувало майбутніх свідомих українців, носіїв української національної ідеї за Карпатами" [6, с.27]. Навчальний план охоплював такі предмети: релігія, педагогіка, арифметика, русинська та чеська мови, географія, історія, соматологія та гігієна, фізика, хімія, письмо, сільське господарство, малювання, музика, гімнастика, ручні роботи [4, Л.110]. Як мудрий організатор, Августин Волошин добував спортивний зал та розширив каплицю для проведення дяківської практики. Велика увага приділялась духовному вихованню: щомісяця семінаристи приходили до каплиці сповідатися і причащатися.

Болочим питанням життєдіяльності учительської семінарії було мовне. "На Закарпатті прибуло чимало російських емігрантів, галицьких "москвофілів", колишніх малограмотних чеських легіонерів, які влилися в ряди учительства і спричинили той мовний хаос, який панував тут впродовж двох десятиліть" [6, с.14]. Історія освіти Закарпаття свідчить про те, що спочатку в ужгородській семінарії навчання велось на угорській мові, а руська мова була обов'язковим предметом тільки для греко-католиків. Ситуація покращилась, коли директором став Августин Волошин. Завдяки "Генеральному Статуту Організації и Администрации Подкарпатской Руси, приключенной к Чехословенской Республики Мировой Конференцией" (1919 р), було дозволено вести навчання руською (українською) мовою [7, с.33]. Таким чином викладацький склад поповнився русинськомовними кадрами і поступово підвищились їхні зарплати. Студенти, які хотіли працювати в угорських школах, могли вивчати угорську мову як факультатив.

У зв'язку із катастрофічною нестачею вчителів шкільний відділ Підкарпатської Русі просив дозволу президента автономної дирекції Г. Жатковича відкрити підготовчі курси вчителів при Ужгородській учительській семінарії. "... 400 шкіл безъ учителей. Жеби помочь недостатку учителей треба устроити 5

мѣсячные курсы для чешскихъ интеллигентныхъ людей. Курсы треба вести при Ужгородской учительской семинарии и кеды будетъ дужо просителей, то и при семинарии въ Мукачевѣ" [3, Л.1]. Курсантів просили забезпечити житлом і харчуванням в інтернаті семінарії. Жаткович дозволив лише з однією умовою: "... чтобы на сіи курсы были приняты въ первыхъ на то способнъ интелегентни подкарпат. русины" [3, Л.18]. Чехословацький уряд дав про освіченість не лише свого народу, але й закарпатсько-го населення.

Розуміння потреб своїх вихованців та співчутливе ставлення до сільської молоді спонукали його до відкриття інтернату, де могли жити і харчуватись студенти із бідних сімей за мінімальну плату. Для виділення коштів на інтернат Волошин написав листа Шкільному Відділу Управи Підкарпатської Русі: "Покорно прошу ассигновати для интерната ужгородской учительской семинарии на счет содержания курсистов" [3, Л.37]. Директор ужгородської семінарії, як носій гуманітарної та природничої, церковної та світської моралі, лояльно ставився до бідних верств населення. Він добре розумів ситуацію щодо безграмотності у селах, адже сам походив із верховинського села. Відбір семінаристів на навчання проводився не лише з дітей заможних сімей, а дітей робітників, ремісників та селян, які хотіли здобувати освіту. Вони мали високі навчальні досягнення. Наприклад, ми дослідили свідчення зрілості семінаристів Машкаринця В. (поступив у 1929 р., с. Кальник) та Поповича С. (поступив у 1930 р., с. Баранинці). Перший мав дуже хороші успіхи у навчання, а другий — похвальні [4, Л.2, 16, 110, 180].

Значну увагу приділялося застосуванню здобутих знань на практиці, оскільки лише таким чином, вважав Волошин, можна стати справжнім фахівцем своєї справи. Виховна частина була невід'ємною від навчання, тому позакласній роботі приділялось багато уваги. Вихованці семінарії ходили на різні гуртки (самоосвітні, драматичні тощо), а особливо популярним був спортивно-виховний гурток "Пласт". В результаті такого всестороннього розвитку семінаристів під керівництвом вмілого педагога у тридцять років на Закарпатті була вже велика кількість освічених не лише учнів, а й педагогів зі стажем роботи. Августин Волошин настільки поважав вчителів, що називав їх державними особами, які "покликані навчати й виховувати майбутнє покоління, від якого залежить дальший розвиток суспільства, освіта і культура народу" [2, с.4]. Культурно-освітньою роботою, розвитком учительської семінарії, вдосконаленням навчально-виховної роботи, виданням підручників та підготовкою кваліфікованих учительських кадрів на посаді директора Ужгородської греко-католицької семінарії Августин Волошин зробив великий внесок в розвиток освіти краю. Під його керівництвом семінарія випускала досвідчених фахівців, які були справжніми патріотами і могли вести культурно-освітню роботу серед народу.

На формування поглядів Августина Волошина вплинуло налагодження зв'язків із іншими українськими землями, зокрема знайомство з галицькою творчою інтелігенцією не тільки для обміну досвідом, а й об'єднання спільних зусиль для створення єдиної української держави. Він здійснив кілька поїздок до Львова, де відчував справжній український дух. Після цього в нього ще більше проявлялось прагнення до самоутвердження українців-русинів, що відображав не лише у своїх творах, а й громадській діяльності.

Крім Галичини Волошин встановлює зв'язки з науковцями та громадсько-культурними діячами Словаччини, Чехії, Угорщини. Під час навчання у Вищій педагогічній школі в Будапешті він знайомиться зі славістом Будапештського університету Оскаром Ашботом. Саме на його праці посиляється Волошин, коли виступав проти заміни слов'янського алфавіту угорським. Він неодноразово бесідував з О. Ашботом, який підтримував закарпатського педагога у цьому питанні.

Отже, як директор Ужгородської греко-католицької семінарії Августин Волошин проявив свій педагогічний та організа-торський талант, поєднав високу освіченість та гуманізм світо-

гляду. У професійній підготовці майбутніх вчителів національної освіти: видання підручників на рідній мові, врахування європейського досвіду у процесі навчання, вдосконалення навчальних планів, матеріально-технічної бази та підбір кваліфікованого викладацького колективу із місцевої інтелігенції для якісної підготовки учителів Закарпаття. Навчально-виховна концепція

Волошина актуальна сьогодні та повинна використовуватись в сучасних навчальних закладах, адже оправдала себе вихованням цілого покоління кваліфікованих вчителів Закарпаття.

Перспективи подальших досліджень пов'язані із вивченням навчально-виховного середовища та соціальних умов, у яких відбувалося становлення семінаристів як майбутніх вчителів.

Література і джерела

1. Волошин А. Педагогічна академія / А. Волошин // Учитель. – 1921. – Рочник II. – № 6. – С. 81–83.
2. Гомоннай В. Концепція Августина Волошина про формування професії вчителя: [тези наукових розвідок] / Василь Гомоннай, Василь Росул. – Ужгород : Госпрозрахунковий редакційно-видавничий відділ Закарпатського обласного управління по пресі, 1995. – 19 с.
3. Державний архів Закарпатської області (ДАЗО). – Ф. 28. Реферат освіти Підкарпатської Русі (1919-1928 рр.). – Оп. 2. – С. 53. – Л. 40. Переписка з міністерства освіти і Ужгородською вчительською семінарією про організацію при ній вчительських курсів.
4. Державний архів Закарпатської області (ДАЗО). – Ф. 1049. Ужгородська греко-католицька чоловіча вчительська семінарія, м. Ужгород (1920-1946). – Оп. 1. – Спр. 7. – Л. 283. Свідчення учасників об'їзду семінарії за 1929-1930 і 1934-1935 учебный год.
5. Зимомря М. Августин Волошин / Зимомря М., Гомоннай В., Вегеш М. – Ужгород, 1995. – 101 с.
6. Мишанич О.В. Життя і творчість Августина Волошина / Олексій Васильович Мишанич. – Ужгород: БАТ “Видавництво Закарпаття”, 2002. – 48 с.
7. Фекета І. Альма-матер. Ужгородський вчительський семінарії — 200 років / І. Фекета // Карпатський край. – 1994. – № 1-2. – С. 33–35.

В статье исследуется роль выдающегося педагога и общественного деятеля в должности директора Ужгородской греко-католической семинарии Августина Волошина. Он разработал свою программу национального образования: издание учебников на родном языке, учет европейского опыта в процессе обучения, совершенствование учебных планов, материально-технической базы и подбор квалифицированного преподавательского коллектива из местной интеллигенции для качественной подготовки учителей Закарпаття, что определяет актуальность данного исследования для обучения в современных условиях.

Ключевые слова: Августин Волошин, учительская семинария, педагогическая академия, подготовка учителей, Подкарпатская Русь, языковой вопрос.

In the article we have investigated the role of the prominent educator and the activist Augustine Voloshyn as the director of the Greek-Catholic teacher training seminary in Uzhgorod. He worked out his program of the national education: publication of textbooks in native language, taking European experience in the studying process, improving studying curricula, material and technical basis and choosing the qualified teaching staff from the local highly-educated people for the qualitative education of Transcarpathian teachers determining the relevance of this research to the studying in the modern world.

Key words: Augustine Voloshyn, teacher training seminary, pedagogical academy, the qualified teacher, teacher training, Pidkarpatska Rus, language problem.

УДК 51.016:378

ЛАБОРАТОРНІ РОБОТИ МІЖПРЕДМЕТНОГО ЗМІСТУ ЯК ЗАСІБ РОЗКРИТТЯ ПРИКЛАДНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ МАТЕМАТИЧНИХ ЗНАТЬ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІВ

Джежувль Тетяна Сергіївна
м.Херсон

Актуальність досліджуваної у статті проблеми обумовлена тим, що формування математичних знань і вмінь недостатньо орієнтоване на подальше використання їх в професійній діяльності судноводія. Одним із шляхів активізації інтересу до вивчення математики є проведення лабораторних робіт з вищої математики, в змісті яких реалізуються міжпредметні зв'язки даної дисципліни з фізикою і професійною підготовкою майбутніх судноводіїв у вищих морських навчальних закладах.

Ключові слова: підготовка судноводіїв, лабораторні роботи, міжпредметні зв'язки.

Однією з основних переваг технічних вузів є те, що вони дають студентам фундаментальні знання, пов'язані з їхньою майбутньою професійною діяльністю. До переліку дисциплін вищого морського навчального закладу, що забезпечує фундаментальну підготовку фахівця, входить вища математика. Опитування ж студентів стосовно значення математичної підготовки для подальшого кар'єрного росту засвідчило, що вони

в переважній більшості не усвідомлюють професійної цінності математичних знань і вважають, що для виконання фахових обов'язків їм цілком достатньо знань і вмінь зі спеціальних дисциплін. При цьому більшість випускників не розуміють обмеженості спеціальних знань і вмінь, які можуть забезпечити виконання лише вузької й специфічної діяльності, пов'язаної з професійними обов'язками. Фактично ж будь-який фахівець, у якій би галузі він не працював, змушений реагувати на зміни, які в ній відбуваються. І тут стає в нагоді запас фундаментальних знань, які, забезпечуючи теоретичну складову професійної підготовки фахівця, дають змогу йому зрозуміти сутність проблем, які треба вирішувати в подальшій професійній діяльності. На жаль, закінчуючи вищий морський навчальний заклад, майбутні судноводії часто, навіть уміючи робити формально різні математичні операції (диференціювання, інтегрування й т.п.), не мають належного уявлення про роль математичних методів у розв'язанні життєвих, у тому числі й професійних, завдань. Це обумовлене тим, що формування математичних знань і вмінь недостатньо орієнтоване на їх подальше використання в про-

фесійній діяльності судноводія і студенти не переконані в тому, що математика є тим знаряддям, яке буде їм необхідне протягом усього наступного навчання й подальшої роботи.

Зазначене свідчить про існування проблеми між необхідністю підвищення якості математичної складової фундаментальної підготовки майбутніх судноводіїв і їх мотивацією до вивчення вищої математики як важливого компонента фахової підготовки. З цих підстав пошук шляхів підсилення зв'язків між вищою математикою й професійними і природничими дисциплінами як чинника впливу на якість математичної освіти майбутніх судноводіїв є актуальним.

Мета нашої статті полягає у розкритті можливостей лабораторних робіт міжпредметного змісту з вищої математики як форми організації навчально-пізнавальної діяльності курсантів, спроможної вплинути на усвідомлення ними значущості математичних знань для життя і подальшої професійної діяльності. До завдань, які необхідно розв'язати для цього, увійшли:

- з'ясування стану розробки проблеми міжпредметних зв'язків (МПЗ) у вищій професійній освіті;
- визначення особливостей лабораторних робіт як форми організації навчально-пізнавальної діяльності студентів з математики;
- розробка тематики лабораторних робіт, що реалізують МПЗ вищої математики і фізики, і орієнтовані на фахову підготовку майбутніх судноводіїв

При розв'язанні першого завдання ми виходили з того, що оскільки математика є важливою частиною професійної підготовки майбутнього судноводія, то викладачі математики вищих морських навчальних закладів повинні знати зміст загальнопрофесійних і спеціальних дисциплін, щоб зрозуміти, у яких математичних знаннях майбутній фахівець матиме гостру потребу під час подальшого навчання і розв'язання професійних завдань. Це допоможе зблизити викладання математики з вимогами практики, підвищити якість математичної й, як наслідок, професійної підготовки, а також наповнити курс такими прикладами й завданнями, які будуть найбільш близькі й цікаві студентам як майбутнім фахівцям. З цих причин, окрім формування в студентів математичних понять і відповідних умінь, доцільно формувати в них уявлення про роль математики й різних її методів у розв'язанні наукових і технічних завдань. У зв'язку з вищевикладеним проблема поєднання професійної й фундаментальної освіти, яка здійснюється, насамперед, шляхом установлення міжпредметних зв'язків математики з природничими, загальнопрофесійними й спеціальними дисциплінами набуває першочергового значення й потребує найшвидшого розв'язання.

Проблемі міжпредметних зв'язків у педагогіці завжди приділялась увага серед науковців [1, 2]. Ще Ян Амос Коменський у своїй "Великій дидактиці" писав: "Усе, що перебуває у взаємному зв'язку, повинне викладатися у такому ж зв'язку". Про необхідність урахування взаємозв'язків між предметами говориться також у працях видатних педагогів XVII-XIX століть: Д. Локка, І.Г. Песталоцці, І.Ф. Гербарта, А. Дистервега й ін., а також у працях російських просвітителів XIX-XX століть В. М. Белінського, К.Д. Ушинського й ін.

У педагогіці й педагогічній психології проблемі міжпредметних зв'язків присвячені роботи: І.Д. Зверєва, Д.М. Киришкіна, І.Я. Лернера, Н.А. Лошкарєвої, В.Н. Максимової, В.Н. Федорової та ін., в області професійно-технічної освіти – П.Р. Атутова, С.Я. Батишева, А.П. Беляєвої, Г.Н. Варковецької, В.А. Скакун і ін. Ними були дані різні визначення міжпредметних зв'язків; обґрунтована об'єктивна необхідність відбивати взаємозв'язки між навчальними предметами у викладанні; підкреслена світоглядна функція міжпредметних зв'язків та їх роль у розумовому розвитку майбутніх фахівців; виявлений позитивний вплив на формування цілісної системи знань. Крім того, були розроблені окремі методики урахування міжпредметних зв'язків у викладанні різних навчальних предметів; розглянуті можливості під-

готовки викладача до реалізації міжпредметних зв'язків у навчальному процесі. Однак ідеї науковців стосовно необхідності реалізації міжпредметних зв'язків у викладанні навчальних дисциплін у вищих морських навчальних закладах у тому числі й вищої математики ще не знайшли належного відображення у практиці викладачів.

Проблемі реалізації міжпредметних зв'язків курсу математики з іншими дисциплінами у технічних навчальних закладах присвячена значно менша кількість робіт, ніж проблемі реалізації міжпредметних зв'язків у школі. У цих роботах розглядаються або загальнодидактичні аспекти професійної підготовки студентів технічних вузів (Г.А. Бокарева, А.Г. Головенко, Р.А. Ісаков), або питання реалізації міжпредметних зв'язків через побудову оптимальної системи прикладних завдань і вправ, через систему лабораторних робіт (Н.В. Чхаїдзе, Р.П. Ісаєва) і т.д. У дослідженнях практично не обговорюється питання про роль міжпредметних зв'язків як засобу професійної підготовки майбутніх судноводіїв. З цих підстав реалізація міжпредметних зв'язків у вищих морських навчальних закладах є актуальною методичною проблемою, тому що саме вони поєднують у єдине ціле всі структурні елементи навчально-виховного процесу (зміст, форми, методи й засоби навчання) і сприяють підвищенню його ефективності. Таким чином, актуальність обраної теми обумовлена педагогічною значимістю міжпредметних зв'язків, об'єктивною потребою встановлення взаємозв'язки між фундаментальною й професійною освітою та відсутністю чітко розробленої системи їх реалізації в технічних ВНЗ, у тому числі й закладах морського профілю.

Однією з форм реалізації міжпредметних зв'язків вищої математики з природничими, загальнопрофесійними і спеціальними дисциплінами є лабораторні роботи, змістовну основу яких становлять практичні завдання, що вимагають використання набутих знань і вмінь для побудови й дослідження найпростіших математичних моделей, виявлення реальних залежностей між певними величинами за допомогою функцій, інтерпретації графіків, практичних розрахунків з використанням таблиць, довідкових матеріалів, комп'ютера. Основою проектування лабораторних робіт з математики як форми організації навчально-пізнавальної діяльності курсантів з вищої математики є розширення й поглиблення набутих знань, застосування вмінь і навичок у розв'язанні завдань міжпредметного змісту, поєднання математичної підготовки майбутнього судноводія з його професійним зростанням.

Аналіз літератури, присвяченої розкриттю можливостей лабораторних робіт з математики у навчальному процесі [3,4], дозволив встановити, що:

- лабораторні роботи можуть проводитись при введенні нових понять, вивченні нового матеріалу, повторенні й узагальненні пройденого матеріалу, під час контролю набутих знань і вмінь;
- залежно від цілей і завдань, переслідуваних викладачем, лабораторні роботи можуть бути: короткочасними й розрахованими на цілий урок; виконуватись по заздалегідь запропонованому плану і призначені для самостійного пошуку розв'язку поставленого завдання; проводитись на заняттях і рекомендуватись для домашнього виконання;
- методика проведення лабораторних робіт з математики передбачає необхідність визначення структури діяльності викладача і студентів.

Учитель повинен:

1. Підібрати або скласти завдання практичної спрямованості.
2. Визначити місце даної лабораторної роботи при вивченні теми.
3. Поставити цілі й завдання для даної лабораторної роботи.
4. Намітити які спостереження й вимірювання потрібно зробити.
5. Сформулювати теоретичні й практичні знання й уміння, які здобуваються й перевіряються під час виконання підбра-

них завдань.

6. Визначити місце студента й викладача на кожному етапі роботи.
 7. Виявити умови, за яких запланована робота буде проходити успішно.
 8. Показати роль міжпредметних зв'язків у розв'язанні поставлених завдань.
 9. Систематизувати отримані дані, проаналізувати й узагальнити їх.
- Студент повинен:
1. Усвідомити або сформулювати самостійно мету роботи.
 2. Сформулювати гіпотезу, пов'язану з визначенням математичного методу для розв'язання поставленої мети.
 3. Визначити умови, необхідні для цього.
 4. Перевірити, чи все необхідне є для проведення роботи.
 5. Створити математичну модель.
 6. Провести роботу з математичною моделлю: виміри, розрахунки, систематизація отриманих знань, аналіз і узагальнення даних.
 7. Сформулювати висновки.

Методичне забезпечення лабораторних робіт передбачає розробку інструкцій до лабораторних робіт і підготовку обладнання, необхідного для виконання запланованих дій студента. Структура інструкції розроблялась з урахуванням цілей постановки лабораторних робіт і змісту міжпредметних зв'язків, які реалізувались між вищою математикою і природничими і спеціальними дисциплінами у кожній конкретній лабораторній роботі. З цих позицій до змісту інструкції були включені такі рубрики: тема; мета; завдання; необхідне обладнання; теоретичні відомості, які включали а) необхідну інформацію з фізики або спеціальної дисципліни і б) інформацію з вищої математики, необхідну для розв'язання поставлених завдань прикладного змісту; звіт про виконання лабораторної роботи; контроль питання (або додаткові завдання); список літератури і Інтернет - джерел, необхідних для опрацювання.

При розробці лабораторних робіт прикладного змісту, що реалізують міжпредметні зв'язки вищої математики з фізикою, ми виходили з аналізу змісту фахової підготовки майбутнього судноводія, згідно з яким найбільш наближеними до виконання його професійних обов'язків є розділи “Механіка” і “Механічні коливання і хвилі”[5]. До змісту “Механіки” входять теми, що розкривають:

– особливості поведінки і управління судном під час різних видів рухів (рівномірного і рівноприскореного, прямоліній-

ного і криволінійного) в різних системах відліку (нерухомій – в стоячій воді і рухомій – в умовах руху судна при наявності течії);
– види рівноваги судна в морі та умови, за яких вони можливі. Способи збільшення стійкості судна. Правила загрузки суден різними видами вантажів;

– грузовантажність судна та її розрахунок;
– рух судна в різних потоках рідини (ламінальному і турбулентному) та врахування особливостей впливу рідини на управління судном;
– закони збереження імпульсу і механічної енергії та врахування їх при можливості зіткнення суден;
– основи роботи простих механізмів на судні та їх врахування при виконанні професійних дій матроса;
– парусні судна і плавзасоби на веслах. Управління їх рухом у безвітряну та вітряну погоду;
– судна, зайняті буксировкою та штовханням суден.

Розділ “Механічні коливання і хвилі” дає можливість з'ясувати причини можливих аварій судна в морі під час шторму, розкрити особливості управління судном у штормових умовах.

З позицій означених професійних завдань, пов'язаних з засвоєнням фізичного матеріалу, були визначені теми курсу вищої математики, засвоєння яких давало можливість їх розв'язати. До складу таких тем увійшли: “Функції та їх графіки”, “Диференціальні числення функції однієї змінної”, “Інтегральне числення”, “Диференціальні рівняння”, “Ряди”.

Міжпредметні зв'язки між цими темами курсів вищої математики і фізики дають можливість розкрити особливості застосування математичних знань у розв'язанні професійних проблем, переконати майбутніх судноводіїв у значущості математичної підготовки для подальшої професійної діяльності, підсилити мотивацію до вивчення вищої математики як однієї з фундаментальних дисциплін. А лабораторна форма їх реалізації у навчальному процесі залучає курсантів до самостійної роботи, створює умови для використання математичних знань і вмінь у нестандартних ситуаціях, сприяє розвитку творчого мислення і гнучкості знань майбутніх судноводіїв.

Висновок. Впровадження лабораторних робіт з вищої математики міжпредметного змісту у практику навчання майбутніх судноводіїв можна вважати ефективним засобом розкриття прикладного характеру математичних знань і підвищення якості професійної підготовки фахівців морської галузі.

Перспективи подальших досліджень передбачають з'ясування педагогічних умов ефективності використання лабораторних робіт з вищої математики міжпредметного змісту.

Література і джерела

1. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей /Под ред. П.И.Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 431с.
2. Башмаков М.И. Ценностные ориентиры математического образования/М.И. Башмаков // Математика. – 2005. – №20. – С.13-16
3. Тимошенко Е.В. Лабораторні роботи в курсі вищої математики як інтегрована форма навчання майбутніх біологів-дослідників.– Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). /Е.В.Тимошенко – Бердянськ: БДПУ, 2010. – №4. – С.253-257.
4. Бирюкова Е.С. Методические указания к лабораторным работам по математике/Е.С.Бирюкова. – Пенза, 2003. – 164с.
5. Зельдович Я.Б, Яглом И.М. Высшая математика для начинающих физиков и техников/ Я.Б.Зельдович, И.М.Яглом. – М.: Наука, 1982. – 512с.

Актуальность исследуемой в статье проблемы обусловлена тем, что формирование математических знаний и умений недостаточно ориентировано на дальнейшее использование их в профессиональной деятельности судоводителя. Одним из путей активизации интереса к изучению математики является проведение лабораторных работ по высшей математике, в содержании которых реализуются межпредметные связи данной дисциплины с физикой и профессиональной подготовкой будущих судоводителей в высших морских учебных заведениях.

Ключевые слова: подготовка судоводителей, лабораторные работы, межпредметные связи.

Relevance of the article is conditioned by the fact that the formation of mathematical knowledge and skills is not enough focused on their subsequent use in a professional skippers. One way to enhance the interest to the study of mathematics is conducting the laboratory work in higher mathematics, in the contents of which are implemented interdisciplinary communication of the discipline of physics and professional training of skippers in higher maritime education.

Key words: training navigators, laboratory work, interdisciplinary communication.

УДК 371.035.6 (09) (477.8)

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Дмитришин Оксана Богданівна
м.Дрогобич

Актуальність проблеми визначається необхідністю якісної підготовки вчителів, високим рівнем професійності освітян. У статті розглянуто окремі аспекти сутності поняття "науково-дослідницька культура майбутнього педагога" та процес формування культури науково-дослідницької діяльності у майбутнього педагога. Важливими шляхами формування науково-дослідницької культури є праця над самоудосконаленням, модель роботи від найпростішого написання конспектів лекцій до оволодіння науковою проблематикою і самостійний її виклад. Перспективним напрямком є визначення ефективності формування науково-дослідницької культури майбутніх педагогів.

Ключові слова: науково-дослідницька діяльність, культура, науково-дослідницька культура, професійна культура педагога

Одним з основних завдань сучасної вищої освіти України є якісна підготовка фахівця, здатного не загубитися на ринку праці, загальноосвіченого, такого, що володіє культурою своєї діяльності. Формування майбутнього педагога, як зазначено у Законі України «Про вищу освіту», не може повноцінно відбуватися без розвитку його загальної культури, володіння науковим апаратом тощо. Аналізуючи систему вищої освіти України, можна зробити висновок, що практична підготовка студента під час навчання у ВНЗ є недостатньою. За обмежений період навчання майбутній фахівець не в змозі опанувати всіма знаннями, уміннями та навичками, необхідними для подальшої роботи у професійній сфері, тому виникає потреба в самоосвіті та самоудосконаленні.

Досягти найвищого рівня професійності освітян можна тільки за умови сформованості культури науково-дослідницької діяльності студентів педагогічних ВНЗ, що сприятиме їх конкурентоспроможності та мобільності на ринку праці. У цьому контексті дане питання на сьогоднішньому етапі розвитку вищої освіти актуалізується.

Проблему професійної культури педагога у різні періоди вивчали А. Алексюк, І. Богданова, В. Гриньова, М. Євтух, І. Зязюн, В. Кремень, З. Курлянд, Н. Ничкало, О. Пехота, І. Підласий, І. Прокопенко, О. Рудницька, Ю. Сенько, С. Сисоева та ін. Зокрема, питання професійно-педагогічної культури студентів та вчителів розглянуто у працях І. Білоусової, О. Бондаревської, М. Букача, О. Гармаша, Т. Іванової, Т. Левашової, Л. Нечепоренко, О. Рудницької, Ю. Рябової, В. Сластьоніна, Т. Каченка, А. Щербакова та ін.; викладачів вищої школи – А. Барабанщикова, В. Гаврилюк, І. Гусева, І. Ісаєва, С. Муцинова та ін.

Над науковою та методологічною підготовкою студентів працювали В. Андрущенко, О. Бережньова, В. Буряк, С. Гончаренко, В. Журавльова, В. Загвязинський, В. Краєвський, В. Кушнір, О. Микитюк, О. Новиков, В. Полонський, В. Семиченко, І. Усачова та ін. Зважаючи на питання, що ставляться у даній публікації, аналізові були піддані й наукові розробки щодо специфіки дослідницької діяльності студентів (М. Євтух, Е. Гушканець, Н. Кисельова, Б. Сазонова та ін.), сутності організації науково-дослідної роботи та особливостей формування навчально-пошукової й науково-дослідницької діяльності студентів і магістрів (В. Загвязинський, Я. Колибабюк, Л. Круглий, Я. Мараш, О. Мартиненко, В. Ніколаєва, Т. Татукіна, Л. Хомич та ін.).

Проте, незважаючи на численну кількість праць, присвячених цьому питанню, не всі аспекти культури науково-дослідницької діяльності майбутнього педагога є вивченими достат-

ньо.

Мета статті – проаналізувати проблеми формування "науково-дослідницької культури" майбутнього педагога та розглянути можливі шляхи її розвитку.

Поняття "науково-дослідницька культура" особистості з'явилося не так вже й давно, проте на сьогодні воно є досить поширеним і широко вживаним. Для того, щоб належно висвітлити сутність поняття "науково-дослідницька культура" насамперед розглянемо визначення поняття "культури" у психолого-педагогічній літературі.

Термін "культура" складний та багатозначний, однак за своїм значенням близький до таких педагогічних категорій як "освіта", "виховання", "розвиток". С. Гончаренко зазначає: "Водночас під культурою розуміють рівень освіченості, вихованості людини, а також рівень володіння якоюсь галуззю знань або діяльністю" [1, с. 182]. Тобто це поняття за своєю сутністю досить близьке до поняття професійної культури.

Погоджуємося з М. Труфкіною, яка розглядає "педагогічну культуру як сукупність досягнень людства у сфері виховання та освіти особистості" [3]. Безперечним є той факт, що науково-дослідницька культура є складовою педагогічної культури (соціальна педагогіка, сімейна педагогіка, акмеологія, педагогіка вищої школи та ін.), забезпечує всі її досягнення, є фактором розвитку особистості. Сьогодні педагог є не лише збирачем наукової інформації, він повинен стати генератором ідей, здатним до творчості, вміючим акумулювати творчі ідеї і, чи не найголовніше, мати власну потребу у здійсненні науково-дослідницької діяльності, вміти планувати та бачити перспективи [3].

Про формування у майбутнього педагога саме дослідницьких умінь зазначається у Державних стандартах вищої освіти. Загалом освіченим є педагог, який добре володіє сучасними методами пошуку, обробки і використання інформації, вміє її інтерпретувати й адаптувати у своїй професійній діяльності.

Загалом ми професійну культуру майбутнього педагога визначимо як певний рівень оволодіння професією. Тобто ці два поняття є взаємозалежні та взаємопов'язані.

Невід'ємною складовою професійної культури є науково-дослідницька діяльність, яка включає елементи творчої активності студентів-дослідників.

Як стверджує В. Шейко та Н. Кушнарєнко, вона включає в себе два взаємопов'язаних елементи:

- навчання студентів елементам дослідницької діяльності, організації та методики наукової творчості;
- наукові дослідження, що здійснюють студенти під керівництвом викладачів [5, с. 24].

Для ґрунтовного формування науково-дослідницької культури студентів, необхідно, передусім, сформувати в них дослідницькі вміння.

Науково-дослідницькі елементи формування культури майбутнього педагога розвиваються під час навчання, особливо починаючи з першого року. Формування культури науково-дослідницької діяльності педагога, як зазначає Т. Туркот, включає в себе такі види студентських робіт: аналіз наукової літератури; систематизація матеріалів, опрацювання літературних джерел; добір наукової літератури, складання бібліографій з визначених тем; підготовка наукових повідомлень і рефератів; наукові доповіді, тези; наукові статті; курсові; дипломні; магістерські роботи та ін. [4, с. 392].

На сучасному етапі розвитку вищої школи в інноваційному просторі культура науково-дослідницької роботи майбутнього

вчителя передбачає поетапне формування креативного студента шляхом:

- розвитку вміння аналізувати наукові тексти професійного спрямування;
- здійснення огляду наукової і навчальної літератури, презентації її на заняттях (лекційних чи практичних); формування умінь оформляти конспект; набуття здатності правильно будувати доповіді на семінарських заняттях, гуртках, проблемних групах тощо; постійного тренування у написанні наукових статей, тез.

Впродовж чотирьох – шести років навчання практично кожен студент отримує можливість здійснити поступовий перехід від умінь аналізувати до бажання створювати наукові дослідження, що демонструють готовність випускника до творчої педагогічної діяльності за обраним фахом та сформованість професійної компетенції.

Проаналізуємо детальніше вищесказане.

По-перше, кожен студент від першого курсу до четвертого підвищує рівень культури свого писемного й усного мовлення: набуває практичних навичок використання засобів наукового мовлення (написання конспекту, реферату, наукової статті, тез, курсової роботи тощо).

По-друге, застосовує ці матеріали в публічних виступах.

По-третє, залежно від індивідуальних творчих можливостей і мотивації до самонавчання та самовдосконалення майбутній учитель готує наукові публікації, проводить самостійне дослідження на етапі написання дипломної, магістерської роботи тощо.

Таким чином, науково-дослідницька культура одночасно є різновидом професійної культури педагога та способом оформлення буття конкретної людини як суб'єкта суспільних відносин, що склалися у сфері науки. Так, на переконання М. Труфкіної, науково-дослідницька культура є певною сукупністю матеріальних і духовних багатств, цінностей, норм, традицій, знакових систем, яка використовується суспільством у сфері науки для накопичення, закріплення, збереження й передачі надбань позитивного соціального досвіду, забезпечення комунікації та регуляції відносин членів наукового співтовариства як представників певних наукових галузей і наукових шкіл. Через це складна й багаторівнева структура науково-дослідницької культури педагога, як певного соціального феномена, визначає розмаїтість її функцій у житті суспільства, основними з яких визнані пізнавальна, гуманістична, інформаційна, регулятивна, семіотична, аксіологічна.

Література і джерела

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Крушельницька О. Методологія та організація наукових досліджень: навч. посібник / Ольга Крушельницька. – К.: Кондор, 2006. – 206 с.
3. Труфкіна М. Науково-дослідницька культура педагога як ціль сучасної освіти / М. Труфкіна // <http://conferences.neasmo.org.ua/node/921>
4. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи: навч. посібн. для студентів вищих навчальних закладів / Тетяна Іванівна Туркот. – К.: Кондор, 2011. – 628 с.
5. Шейко В. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності: Підручник. – 2-ге вид., перероб. і доп. / Василь Миколайович Шейко, Наталя Миколаївна Кушнарченко – К.: Знання-Прес, 2002. – 295 с.

Актуальность проблемы определяется необходимостью качественной подготовки учителей, высоким уровнем профессионализма педагогов. В статье рассмотрены отдельные аспекты сущности понятия “научно-исследовательская культура” будущего педагога и процесс формирования культуры научно-исследовательской деятельности будущих педагогов. Важными путями формирования научно-исследовательской культуры есть работа по самосовершенствованию, модель работы от простейшего написания конспектов лекций до самостоятельного изложения научных исследований. Перспективным направлением является определение эффективности формирования научно-исследовательской культуры будущих педагогов.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность, культура, научно-исследовательская культура, профессиональная культура педагога.

Topicality of the problem is determined by the need of high-quality teachers training, a high level of professionalism of teachers. The article deals with some aspects of the nature of “prospective pedagog research culture” and the process of creating a culture of research activities in the future teacher. Important ways in forming of the research culture is the work of self-perfection, from the simplest model of writing lectures to master scientific problems and its independent contribution. Promising direction is to determine the effectiveness of the formation of prospective pedagog research culture.

Key words: research activity, culture, research culture, professional culture of teachers.

УДК 316.61:37.018.32

ТРУДОВА СОЦІАЛІЗАЦІЯ ВИХОВАНЦІВ СОЦІАЛЬНОГО ГУРТОЖИТКУ ДЛЯ ДІТЕЙ-СИРІТ ТА ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ

Доннік Марія Сергіївна
м.Кіровоград

Актуальність матеріалу, викладеного у статті, обумовлена появою соціальних гуртожитків для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, в мережі спеціалізованих закладів та формувань державного утримання молоді. Діяльність соціального гуртожитку спрямована на підвищення рівня соціалізації вихованців та забезпечення тимчасовим житлом. Особлива увага приділяється дослідженню рівня трудової соціалізації мешканців гуртожитку, оскільки закінчення школи-інтернату супроводжується проблемою вибору подальшого місця навчання або професійної діяльності.

Ключові слова: соціальний гуртожиток; трудова соціалізація; діти-сироти; діти, позбавлені батьківського піклування.

Початок самостійного життя кожної особистості обумовлюється її власними адаптаційними можливостями, доцільність та своєрідність прояву яких засвідчує рівень соціалізації молодшої людини. Розвиток особистості у сімейному оточенні, в атмосфері любові та взаєморозуміння прогнозує, як правило, успішний процес адаптації до змінних умов соціального середовища. В той же час, процес становлення дитини в системі інтернатних закладів досить часто негативно впливає на соціалізацію вихованців, що призводить до розгубленості та незахищеності їх перед майбутнім самостійним життям. Саме тому, актуальність створення соціальних гуртожитків як структурної одиниці у мережі спеціалізованих закладів та формувань державного утримання молоді дозволяє реалізувати виконання державних завдань щодо осіб категорії «діти-сироти, діти, позбавлені батьківського піклування, та особи з їх числа» на початковому етапі самостійного життя поза інтернатними установами. Соціальні гуртожитки покликані забезпечити вихованців тимчасовим житлом та надати всі необхідні умови щодо організації самостійного життя поза соціальними інститутами.

Вивчення наукової літератури з питань становлення та розвитку соціальних гуртожитків дало можливість зробити висновки, що досліджувана нами проблема до 2006 року не вивчалася взагалі, що обумовлюється відносно нещодавньою появою означених установ у мережі спеціалізованих закладів та формувань державного утримання молоді України. Саме тому, ми керуємося законодавчою базою щодо соціальних гуртожитків, залучаючи також психологічні, педагогічні та соціально-педагогічні надбання в галузі методів та форм роботи з означеною категорією клієнтів. При цьому, звертаємо увагу на дослідження Т. Авельцевої, Н. Зимівця, Ю. Бойко, В. Петровича, Н. Обухової, В. Молочного, які розробили «Програму центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді з соціальної адаптації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, з числа учнів старших та випускних класів інтернатних закладів, шкіл соціальної реабілітації та осіб з числа дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» [8]. Означена Програма допомагає спеціалістам соціальної сфери у наданні якісних та ефективних послуг означеній категорії осіб, не є виключенням і соціальний гуртожиток.

Крім того, особливостями процесу соціалізації займалися Б. Ананьєв, В. Андреев, Г. Андреева, Н. Андреевкова, О. Безпалько, О. Біла, І. Богданова, Т. Василькова, Ю. Василькова, Н. Голованова, Г. Гордін, В. Давидов, І. Зверева, А. Капська, П. Каптерев, Л. Коваль, В. Куєва, Є. Кузьмін, Ю. Левада, В. Лисовський, Б. Ломов, А. Мудрик, В. Нікітін, Г. Осіпов, А. Петровський, А. Реан, Т. Сахарова, І. Фролова, С. Харченко, С. Хлебик,

К. Щербакіова, Є. Якуба, М. Ярошевський тощо, які вивчали термін, розвивали основні положення щодо його виникнення, сутності, розвитку та значення в кожній сфері наук.

Мета дослідження – визначення рівня трудової соціалізації мешканців соціального гуртожитку для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Соціальний гуртожиток належить до загальної системи спеціалізованих закладів та формувань державного утримання молоді України, діяльність яких дозволяє забезпечувати виконання державних завдань щодо подолання наслідків сімейних негараздів – соціального сирітства, насильства в сім'ї, поширення явищ девіантної та делінквентної поведінки, алкогольної та наркотичної залежності тощо.

З метою досягнення якісного рівня соціальної роботи з дітьми, сім'ями та молоддю Міністерством у справах сім'ї, молоді та спорту (зараз Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України) було розроблено Проект плану розвитку мережі закладів соціального обслуговування на 2008–2011 роки. Згідно цієї програми до 2011 року на території України було створено понад 30 соціальних гуртожитків у АР Крим, Вінницькій, Волинській, Дніпропетровській, Донецькій, Житомирській, Закарпатській, Івано-Франківській, Київській, Кіровоградській, Львівській, Миколаївській, Одеській, Рівненській, Сумській, Тернопільській, Харківській, Хмельницькій, Черкаській, Чернігівській областях.

Згідно Типового положення про соціальний гуртожиток для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, (Постанова Кабінету Міністрів України від 08.09.05 р. № 878 «Про затвердження Типового положення про соціальний гуртожиток для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування»), проживати у таких соціальних гуртожитках не більше 3 років мають право випускники шкіл-інтернатів, у тому числі діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування, віком від 15 до 18 років, а також молоді особи з числа дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, віком від 18 до 23 років. Головна мета діяльності соціальних гуртожитків полягає у соціальній адаптації вихованців шляхом формування активної життєвої позиції, засвоєння норм та цінностей суспільства; крім того, здійснюється підготовка до самостійного життя, до створення сім'ї, народження та виховання дітей, а також допомога в працевлаштуванні [2, с.114].

Робота фахівців соціальних гуртожитків з мешканцями здійснюється згідно «Інструкції з обліку роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування, віком від 15 до 18 років, а також особами з числа дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, віком від 15 до 18 років, які перебувають у соціальних гуртожитках» [7].

Відповідно до «Інструкції з обліку роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування, а також особами з їх числа...» на кожного клієнта закладу формується особова справа, яка включає в себе: направлення до соціального гуртожитку; заяву клієнта; договір про надання послуг, що регламентує правила перебування у соціальному гуртожитку; акт передачі майна, яке знаходиться в кімнаті, в тимчасове користування, список речей, з якими особу поселяють; облікову картку клієнта (де зазначені особові данні, міститься довідка про підтвердження статусу, місце навчання або роботи, сімейний стан, термін перебування особи у гуртожитку, план індивідуальної роботи з врахуванням особистих психологічних, педагогічних, матеріальних проблем та облік отриманих соціальних послуг).

Соціально-педагогічна діяльність фахівців соціального

гуртожитку спрямована передусім на підвищення рівня соціалізації мешканців закладу, одним із структурних компонентів якої виступає трудова соціалізація, важливість виокремлення якої не викликає сумнівів, оскільки закінчення школи-інтернату супроводжується проблемою вибору подальшого профільного місця навчання або професії. Провідними науковцями трудова соціалізація визначається «як динамічний процес входження індивіда у професійне середовище (засвоєння професійного досвіду, оволодіння стандартами і цінностями професійного співтовариства) і активної реалізації трудового досвіду, який передбачає безперервний професійний саморозвиток і самовдосконалення» [5]. Трудова соціалізація відображає «науково обґрунтовану орієнтацію молоді на певні види професій з урахуванням особистих інтересів та психофізіологічних можливостей для зайняття тією чи іншою професією» [6, с.64].

Сформованість високого рівня трудової соціалізації передбачає наявність у мешканців соціального гуртожитку свідомого ставлення до практичного впровадження знань, умінь та навичок, усвідомленого вибору майбутньої професії [2], сформованість загальнотрудових умінь і навичок (уміння виконувати певні трудові дії, планувати, регулювати і контролювати свою діяльність), навичок культури праці (підтримання чистоти на робочому місці, бережливе ставлення до майна, економне витрачання матеріалів тощо), а також мотиву здобуття знань для успішного оволодіння майбутньою професією [4]. Тож, трудова соціалізація включає психологічну та практичну готовність до праці, мотиви трудової діяльності, професійні інтереси, звички, здібності, моральні якості, трудові уміння та навички [1], наявність яких відображає рівень трудової соціалізованості вихованців соціального гуртожитку.

Результатом трудової соціалізації є соціалізована у трудовому відношенні особистість, відповідальний суб'єкт суспільно-виробничої діяльності, який виявляє такі соціально-педагогічні та психологічні якості, як організованість, працьовитість, готовність до праці, працелюбність, трудову активність, трудову досвідченість тощо [3, с.82].

Для того, щоб виявити рівень трудової соціалізації вихованців ми розробили анкету та дослідили означений рівень на базі соціального гуртожитку м. Котовська Одеської області.

Анкета дозволила констатувати показники професійної інформованості, мотивації до трудової діяльності, сформовані вміння та навички у різних видах побутової, обслуговуючої, продуктивної праці, серед яких провідними виступили почуття обов'язку, відповідальності, бережливості, підприємливості, пунктуальності, працелюбності, старанності, ініціативності, наполегливості, цілеспрямованості, високої моральності праці,

економічне мислення та ділова активність.

Аналіз отриманих даних дозволив звернути увагу на питання тестового характеру щодо прагнення вихованців бути успішною особистістю незалежно від обставин, яке констатувало 92% відповідей респондентів (найбільшу кількість відповідей у порівнянні з іншими питаннями), що відповідає високому рівню сформованості трудової соціалізації.

В той же час, питання, які вимагали від вихованців виявлення творчих здібностей, показали, що 50% мешканців гуртожитку не проявили мотивації до професійної діяльності або лише назвали професію, та не змогли чітко визначити її професійні обов'язки. При цьому, досить непоганий результат мешканці проявили у питанні, що стосувалося професійної поінформованості – 50% показали середній рівень обізнаності із світом професій.

Але загальний відсоток отриманих результатів свідчить про високий рівень сформованості трудової соціалізації вихованців соціального гуртожитку для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Загальний показник доводить, що 76% респондентів виявили високий рівень, 8% – середній, і 17% – низький рівень сформованості трудової соціалізації.

Тож, отримані дані окреслюють високий рівень сформованості рівня трудової соціалізації вихованців Котовського міського соціального гуртожитку, що дозволяє підкреслити ефективність соціально-педагогічної діяльності фахівців закладу.

Аналіз законодавчої бази, специфіки функціонування закладу та дослідження рівня трудової соціалізації дозволили констатувати, що в системі спеціалізованих закладів та формувань державного утримання молоді, мета яких полягає у сприянні процесу соціалізації осіб-сиріт та молоді, позбавленої батьківського піклування, функціонує соціальний гуртожиток, в межах діяльності якого випускники шкіл-інтернатів мають можливість отримати весь необхідний багаж знань, умінь та навичок адаптації у соціальному середовищі, а також отримати необхідний перелік послуг, відповідно до своїх потреб. Крім того, фахівці соціального гуртожитку допомагають мешканцям у сфері трудового становлення та розвитку, про що свідчить високий рівень трудової соціалізації. Саме тому, дослідження соціалізованості вихованців Котовського міського соціального гуртожитку для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, демонструє значимість даної установи в системі спеціалізованих закладів та формувань державного утримання молоді.

В подальшому планується розробка методичних рекомендацій щодо удосконалення процесу трудової соціалізації мешканців соціального гуртожитку для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Література і джерела

- Биковська О. В. Трудове виховання в позашкільних закладах у сучасних економічних умовах (на прикладі гуртків науково-технічного профілю) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика трудового навчання» / Олена Володимирівна Биковська. – К., 2000. – 19 с.
- Дупак Н. В. Виховання культури праці молодших школярів у процесі навчальної трудової діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / Надія Василівна Дупак. – К., 1999. – 16 с.
- Ємцева Е. Г. Соціально-педагогічні та психологічні складові трудової соціалізації старшокласників / Е. Г. Ємцева // Вісник Луганського національного університету ім. Тараса Шевченка : Педагогічні науки. – 2009. – № 17. – С. 77–84.
- Ковальчук Г. П. Трудове виховання школярів у загальноосвітніх закладах України в першій третині XX століття : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / Геннадій Петрович Ковальчук. – К., 2008. – 20 с.
- Левус Н. І. Ціннісні орієнтації як чинники трудової соціалізації молоді / Н. І. Левус // Збірник наукових праць інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / [за ред. С. Д. Максименка]. – Т. XII, Ч. 1. – К., 2010. – 696 с.
- Омеляненко В. Л. Педагогіка. Теорія виховання. Школотнавство: навч. посіб. [для студ. пед. навч. закл.]. Ч 1 / Омеляненко В. Л., Мельничук С. Г., Омеляненко С. В. – Кіровоград : РВЦ КДПУ, 2004. – 140 с.
- Організаційно-методичне забезпечення діяльності закладів соціального обслуговування. Соціальний гуртожиток // Інформація і право. – 2007. – №4. – С.113-145
- Соціальна адаптація дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, а також осіб з їх числа: Посібник до тренінгового курсу з підготовки спеціалістів центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді у трьох частинах [Т.П. Авельцева, Н.В. Зімівець, Ю.М. Бойко, В.С. Петрович та ін.] – К.: Держсоцслужба, 2008.

Актуальність матеріала, изложеного в статье, обусловлена появлением социальных общежитий для детей-

сирот и детей, лишенных родительской опеки, в сети специализированных учреждений и формирований государственного содержания молодежи. Деятельность социального общежития направлена на повышение уровня социализации воспитанников и обеспечение временным жильем. Особое внимание уделяется исследованию уровня трудовой социализации жителей общежития, поскольку окончание школы-интерната сопровождается проблемой выбора дальнейшего места профильной учебы или профессиональной деятельности.

Ключевые слова: социальное общежитие; трудовая социализация; дети-сироты; дети, лишенные родительской опеки.

The relevance of the material stated in article, is caused by the advent of social hostels for orphans and children deprived of parental care in a network of specialized institutions and units of state youth detention. Activities of social hostel are aimed at increasing socialization of students and providing temporary housing. Particular attention has been given to research-level professional socialization of young people, since the end of boarding school accompanied by the problem of choice is further education or professional activities.

Key words: social hostel, professional socialization, orphans and children deprived of parental care.

УДК 371.132

СТИМУЛЮВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ НАВЧАННЯ У ВНЗ

Єнгалічева Ірина Віталіївна
м.Черкаси

Анотація. У статті автор досліджує умови побудови навчально-виховного процесу у ВНЗ, що сприятимуть стимулюванню майбутніх учителів початкових класів до професійної педагогічної діяльності. Вирішення цього завдання передбачає з'ясування залежності між основними поняттями та дослідження праць у цьому напрямі.

Ключові слова: мотив, стимул, педагогічне стимулювання.

Період навчання у ВНЗ для студентів є підготовкою до трудової діяльності, яка у найближчому майбутньому стане основним джерелом існування та засобом особистісної самореалізації [2, с.293]. Водночас одним з важливих завдань вищих педагогічних навчальних закладів є формування активності майбутніх вчителів до професійної діяльності, яка передбачає прояв ініціативності, цілеспрямованості, рішучості та є показником ефективності процесу професійної підготовки, оскільки ставлення вчителя до майбутньої діяльності проектується на учнів та є прикладом для наслідування [5, с.15].

Відомо, що основним джерелом активності особистості є стимули, що надають процесу підготовки дієвої спрямованості та суб'єктивно значущої позитивності. Тому професійна підготовка майбутніх учителів – це проблема стимулювання активності студентів до свідомої, особистісно-значущої педагогічної діяльності [5].

Аналіз психолого-педагогічних досліджень свідчить, що проблема стимулювання активності майбутніх учителів у ВНЗ до педагогічної діяльності не знайшла належного висвітлення в науково-методичній літературі. Це й стало поштовхом до дослідження даного питання.

Проблемою підготовки майбутніх учителів початкових класів та підвищення ефективності навчально-виховного процесу у вищій школі присвячені праці педагогів та психологів: Г. Балла, І. Бека, О. Біди, С. Гончаренка, І. Зязюна, А. Касьянова, Н. Ничкало, В. Носкова, В. Семиченко, Л. Хомич та ін. Водночас аналіз науково-педагогічних праць показав, що дослідження проблеми педагогічного стимулювання (Т. Плачинда, Т. Новаченко та ін.) майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності має фрагментарний характер. Недостатнє науково-теоретичне її вивчення негативно позначається на результативності підготовки студентів до майбутньої діяльності, тому потребує розкриття теоретичних основ зазначеного про-

цесу, визначення педагогічних умов стимулювання професійної підготовки майбутніх вчителів.

З огляду на вище зазначене метою статті є дослідити умови побудови навчально-виховного процесу у ВНЗ, що сприятимуть стимулюванню майбутніх учителів початкових класів до професійної педагогічної діяльності. Розкриття окресленої проблеми передбачає вирішення наступних завдань: з'ясування залежності між основними поняттями; дослідження ефективних умов процесу педагогічного стимулювання.

Здійснений нами аналіз наукової літератури з оголошеної проблеми засвідчив, що існує пряма залежність між поняттями "стимул" і "мотив". Під мотивом розуміють внутрішню рушійну силу, що спонукає людину до дії; фрагмент загальної картини або об'єкта, що багаторазово повторюється з деякими змінами [3, с.124]. Виходячи з цього визначення мотиви навчання поділяються на зовнішні (виходять від педагогів, групи, суспільства, і набувають форми вимог, указів, підказок чи навіть примусу) та внутрішні (бажання здійснювати навчальну діяльність для себе).

Мотивація, у загальноприйнятому розумінні, означає спонукання до дії; динамічний процес фізіологічного та психологічного плану, керуючий поведінкою людини, який визначає її організованість, активність і стійкість; здатність людини діяльно задовольняти свої потреби. Загальновідомим є те, що мотивація не може імперативно нав'язуватися студентам, оскільки для людини важливо бути самовизначеною, незалежною, а не контрольованою зовні. Тому ми основний акцент робимо на внутрішню мотивацію, тобто на ті рушійні сили, які зможуть привести до ефективного результату в подальшій професійній діяльності. Внутрішнім мотивом, на думку А. Маркової, Т. Матіс, О. Орлова, є такий мотив, коли людина одержує задоволення від власної поведінки і від самої діяльності [4].

Л. Баженова у своєму дослідженні [1] наголошує на необхідності приділити значну увагу формуванню мотивації професійного самовдосконалення вчителя. При цьому мотивацію вона визначає як основний чинник підвищення продуктивності праці. Дослідниця виділяє 3 етапи розвитку мотивації: діагностичний – аналіз мотиваційної сфери конкретного педагога; актуалізація провідних мотивів, постановка на їх основі нових цілей (зовнішніх стимулів); професійне самовдосконалення, яке лише тоді може стати стійким мотивом, якщо "педагог переживає активно-позитивне ставлення до професії і при цьому професійно

значущі якості, усвідомлює необхідність їх розвитку” [1, с.13].

Спираючись на дослідження Т. Плачинди [5, с.10] та враховуючи тему нашого дослідження маємо змогу виділити фактори, що визначають потреби, інтереси й мотиви включення студентів у педагогічну діяльність:

- стан матеріальної навчальної бази – сприяє зацікавленню студентів педагогічною культурою, збудженню інтересу, до педагогічної діяльності;

- спрямованість навчального процесу і зміст занять, рівень вимог навчальної програми – спрямована на збудження внутрішніх механізмів активності до майбутньої діяльності для прояву своїх прагнень, намагань, вияву вольових якостей у позааудиторній роботі;

- особистість викладача, частота проведення занять, їхня тривалість та емоційне забарвлення – розширює простір для виявлення активності, творчості в майбутній педагогічній діяльності.

Сьогодні перед суспільством постають нові завдання щодо ліквідації залишків старої освітньої системи в навчальних закладах та підвищення продуктивності праці майбутніх вчителів. З огляду на це, у науковій літературі почали розроблятися нові ідеї стимулювання професійного зростання вчителів.

Слід зазначити, що стимул це внутрішній або зовнішній фактор, що викликає певну реакцію, спонукає до певної діяльності [3, с.132]. Зовнішні фактори (новизна навчального матеріалу, нетрадиційна форма навчання, навчання з комп'ютерною підтримкою і под.) – це об'єктивні джерела стимулів активної навчально-пізнавальної діяльності студентів, або стимулятори. Стимул навчально-пізнавальної діяльності студентів виникає тоді, коли потреба (вона виражає лише загальну спрямованість поведінки особистості) зустрічається із ситуацією свого задоволення. Тому стимул – це внутрішня активна спрямованість особистості, яка виявляється й активізується зовнішніми обставинами (стимуляторами).

Стимулювати навчально-пізнавальну діяльність студентів у сучасному розумінні означає спонукати їх до активної навчально-пізнавальної діяльності, підштовхувати до неї, захоплювати. Оскільки зовнішні фактори виступають реальною спонукальною причиною діяльності лише за умови зустрічі потреби із ситуацією свого задоволення, то стимулювання передбачає спеціальні зусилля викладача, спрямовані на сприймання, осмислення студентом об'єктивного значення зовнішніх факторів, набуття ним особистісних смислів.

Стимуляцією будь-якої діяльності людини є актуалізація однієї або кількох значущих для даної особи потреб. Формування потреб здійснюється поступово й вимагає від людини певного часу. Тому, на думку Т. Плачинди, стимули людської діяльності повинні використовуватися послідовно, “заслужено”, адекватно ситуації в повній відповідності з діями та вчинками особистості згідно з відомою формулою “від простого до складного” чи “від менш значущого до більш значущого” [5, с.12]. Важливими чинниками процесу стимулювання є його періодичність та оптимальна насиченість стимулами різних рівнів і видів певних стимульованих ситуацій. При недостатній періодичності стимулювання ефективність діяльності знижується [5].

З. Равкін виділив найбільш ефективні типи стимулів людської діяльності, до яких зараховано й педагогічні стимули. Педагогічні стимули відображають у собі силу та форми впливу решти загальних стимулів та пов'язані із джерелом та умовами виникнення процесу, характером спрямованості та мети, яка ставиться при його використанні. На думку дослідника, специфіка педагогічного стимулювання виявляється в особливостях керівництва цим процесом, який повинен будуватися на гармонійному поєднанні навіювання, переконання, пояснення та створення таких умов, при яких ці елементи все більше поступалися б взаємодії зовнішніх і внутрішніх спонукальних чинників [6, с.86].

Стимул, як основна категорія педагогічного стимулю-

вання, характеризується чотирма специфічними ознаками:

- 1) передбачає цілеспрямований вплив на певні потреби та мотиваційну сферу особистості;
- 2) розрахований на отримання відповідної реакції, яка перейде в дію;
- 3) стимул обов'язково несе в собі заряд, здатний викликати емоційний стан, який відповідає педагогічній меті;
- 4) завжди знаходиться в контакті з іншими педагогічними засобами, створюючи стимулюючу ситуацію. Під цим поняттям З. Равкін розуміє ситуацію, що виникає під дією групи пов'язаних між собою стимулів, в умовах якої формується та реалізується установка особистості, спрямована на задоволення її потреб [6, с.93].

Доробком науковця є те, що він створив першу класифікацію педагогічних стимулів, яка дає підставу говорити про процес педагогічний стимулювання як відкриту динамічну систему взаємодіючих і здатних переходити один в один факторів. До її складу входить 4 групи стимулів: 1) стимулюючі фактори, що визначають установку на готовність до активної діяльності: стимули суспільної та життєво-практичної значущості, суспільної думки, перспективи, вимоги; 2) ті, що сприяють формуванню ціннісних орієнтацій особистості й колективу в цілому: ідеали, позитивний приклад, суспільна значущість певного виду діяльності; 3) стимули зміцнення статусу особистості й колективу, їх рольове становище, підвищення рівня їхніх домагань (стимул довіри, захоплення, опори на власний життєвий досвід, суспільну думку); 4) емоційні стимули, які, впливаючи на емоційну сферу особистості, сприяють швидшому формуванню певного мотиву. До таких засобів зараховано гру, урочисті ритуали, традиції тощо.

Наведена класифікація педагогічних стимулів стане у нагоді вчителю у спонуканні дітей до навчання, формуванні стійких мотивів оволодіння знаннями й правильною соціально обумовленою поведінкою.

З. Равкінем сформульовано загальні положення процесу педагогічного стимулювання, які на нашу думку, сприятимуть підвищенню мотивації майбутніх учителів початкових класів до професійної педагогічної діяльності. Розглянемо ці положення.

- 1) Стимули стають результативними спонуканнями активності людини тільки тоді, коли трансформуються через установку.

- 2) Сила спонукання кожного стимулу залежить від трьох факторів: ставлення особистості до людей; ставлення до самої себе; ставлення до предметів оточуючого світу.

- 3) Стимул розрахований на тривалий період, протягом якого він може модифікуватися, поєднуватися з іншими спонукальними чинниками.

- 4) Завдяки цілеспрямованому стимулюванню можна сформувати систему стійких мотивів (основу спрямованості особистості).

- 5) Характер потреб впливає на особливості дії стимулів і може визначати роль останніх у їх задоволенні [6, с.112].

Виходячи з цього, головним завданням процесу стимулювання студентів є активізація педагогічного інтересу. Зазначимо, що розвиток мотиваційної та емоційної сфер людини у професійній діяльності здійснюється на основі процесу стимулювання.

Досліджуючи дану проблему ми з'ясували, що при підготовці студентів до професійної діяльності та організації самостійного життя необхідно сприяти найбільш повноцінному відображенню й розкриттю у свідомості студентів значення педагогічної діяльності для майбутнього професійного та особистісного становлення. Завданням викладача при цьому виступає необхідність підтримувати відповідне ставлення до всіх структурних компонентів педагогічної діяльності, яке було б наповнене готовністю самостійно здобувати інформацію, вільно оперувати набутими педагогічними знаннями, реалізовувати уміння та навички у практичній діяльності. Формою відображення в цьому випадку є педагогічний інтерес [5, с.14].

Враховуючи наукові відомості про зголошену проблему для здійснення стимуляційних впливів на майбутніх учителів

початкових класів можна виділити такі умови: створення ситуації успіху для кожного студента; заохочення і покарання; створення позитивного емоційного фону на занятті; диференційований підхід до розвитку рухових умінь студентів; оцінка; гласність досягнень; використання різноманітних засобів, прийомів і методів організації студентів на академічних заняттях; виконання педагогічних спостережень, досліджень тощо.

Отже, дієвим спонуканням майбутніх учителів початко-

вих класів до педагогічної діяльності в умовах навчання у ВНЗ є впровадження нових методів і форм навчання й виховання, вивчення досвіду роботи передових учителів; взаємне відвідування уроків, розробка різних планів, пам'яток, методичних рекомендацій; творчі семінари з проблем удосконалення навчально-виховного процесу; регулярний огляд матеріалів періодичних видань з проблем навчання і виховання; робота пошукових груп; проведення науково-практичних конференцій.

Література і джерела

1. Баженова Л. Професійне самовдосконалення педагога / Л. Баженова // Психолог. – 2002. – №16. – С. 13–15.
2. Бойченко В. Шляхи підвищення ефективності навчальної діяльності студентів педагогічного університету / В. Бойченко // Вісник Львівського університету: Серія : Педагогіка. – 2009. Вип. 25. – Ч. 2. – С. 293–299.
3. Зайченко І. В. Педагогіка / І. В. Зайченко. – К., 2008. – 320 с.
4. Маркова А. К. Формирование мотивации учения / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлова. – М., 1990. – 66 с.
5. Плачинда Т. С. Педагогічні умови стимулювання активності студентів вищих педагогічних навчальних закладів до фізкультурної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Т. С. Плачинда. – Кіровоград, 2008. – 22 с.
6. Проблемы педагогического стимулирования и методологии исследований истории советской школы : сборник статей / Под ред. З. И. Равкина. – М. : Йошкар-Ола, 1972. – 292 с.

В статті автор досліджує умови побудови навчально-виховного процесу в університеті, що сприяють стимулюванню майбутніх учителів початкових класів до професійної педагогічної діяльності. Розв'язання цієї задачі передбачає вивчення взаємозв'язку між основними поняттями та дослідженнями в цьому напрямку.

Ключові слова: мотив, стимул, педагогічне стимулювання.

The article explores the conditions of construction educational process in universities that will stimulate future elementary school teachers to professional and educational activities. Solving this problem involves finding out the relationship between the basic concepts and research works in this direction.

Key words: motive, incentive, teacher incentives.

УДК 373. 3. 016:51

ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ УМІнь БУДУВАТИ ЛОГІКО-ГРАМАТИЧНІ КОНСТРУКЦІЇ ПРИ ОПРАЦЮВАННІ РОЗУМОВИХ ОПЕРАЦІЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Сніхіна Марина Анатоліївна
Коваленко Тамара Василівна
м.Луганськ

Актуальність матеріалу, викладеного у статті обумовлена проблемами формування мовленнєво-комунікативних умінь молодших школярів у процесі навчання математики. Автори статті подають рекомендації щодо формування у молодших школярів умінь будувати логіко-граматичні конструкції на уроках математики, які є необхідним компонентом розвинутих комунікативно-мовленнєвих умінь. У статті розглядаються приклади, на основі яких формуються в учнів уміння складати логіко-граматичні мовленнєві конструкції разом із розвитком умінь виконувати логічну операцію порівняння.

Ключові слова: комунікативно-мовленнєві уміння, логіко-граматичні конструкції, розумові операції, логічні операції.

Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується її модернізацією, яка проявляється в демократизації, гуманізації, направленості на особистісно-орієнтовані технології навчання, на гармонізацію людського спілкування, одного з важливіших джерел особистісного розвитку дитини. У свою чергу це актуалізувало проблеми розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь учнів. Нажаль, у шкільній освіті як і раніше переважає функціональний підхід, у відповідності з яким комунікативно-мовленнєві уміння учнів початкових класів формуються тільки у рамках галузі «Мова і література». Разом із цим, на формування комунікативно-мовленнєвих умінь здійснює вплив

навчання будь-якому предмету, і важливу роль у цьому відіграє математика.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь молодших школярів розглядалися вченими з різних аспектів: про розвиток особистості в активній діяльності (К.О.Абульханова-Славська [1], Б.Г.Ананьєв [3], О.М.Леонтьєв [9], М.С.Рождественський [13] та інші); про спілкування як необхідну умову і фактору особистісного розвитку, його значенні, про розвиток комунікативних здібностей (О.В.Батаршев [4], О.О.Бодалев [5], В.О.Кан-Калік [7], О.О.Леонтьєв [9]).

Вивченням мови дошкільників і молодших школярів займалися О.О.Леонтьєв [10], І.М.Олійник [12]; якісні характеристики мови досліджували Н.І.Жинкін [6], Т.О.Ладиженська [8], М.Р.Пльов [11].

Незважаючи на наявність психологічних, лінгвістичних і педагогічних досліджень з проблеми формування мовленнєво-комунікативних умінь молодших школярів, недостатньо вивченим залишається питання формування даної групи умінь у процесі навчання математики. Це дозволяє говорити про необхідність теоретичної і практичної розробки даної проблеми.

Розвиток мовлення учнів початкових класів слід починати з роботи над розширенням кола її уявлень, понять, з роботи над вихованням її пізнавальних інтересів. Процес накопичення цих уявлень і понять супроводжується тим, що дитина починає від-

чувати потребу в словах, якими можна назвати спостережувані нею предмети і явища, потребу в мовних засобах, якими можна найбільш адекватно ці явища і враження описати, осмислити для себе і розказати про них іншим. Завдання вчителя полягає в тому, щоб дати ці мовні засоби дитині.

У статті ми намагаємося надати рекомендації щодо формування у молодших школярів умінь будувати логіко-граматичні конструкції на уроках математики, які є необхідним компонентом розвинутих комунікативно-мовленнєвих умінь.

Характеризуючи математику як науку про природу можна зробити висновок, що вона користується в основному не методами спостереження і експерименту, а логічними прийомами і методами. Математика вивчає природу за допомогою абстрактних конструкцій, які є предметом її вивчення. Тому розвиток математичного мовлення, комунікативно-мовленнєвих умінь можна розглядати як складові математичного мислення і математичної свідомості. Із сказаного можна зробити висновок, що на уроках математики формування комунікативно-мовленнєвих умінь не може бути ефективним, якщо не пов'язувати цей процес з розвитком умінь виконувати розумові операції. У народі є правильне висловлення: «Хто ясно міркує, той ясно викладає». Тому в нашому дослідженні ми приділили особливу увагу питанням розвитку розумових операцій у молодших школярів.

Наші спостереження за діяльністю вчителів початкових класів дозволили зробити висновок, що деякі з них недостатньо володіють методикою розумового розвитку школярів, не знають психолого-педагогічних основ формування їх розумової діяльності. Як показує наше дослідження, багато вчителів міркують, що оволодіння самим змістом курсу математики автоматично формує як мислення учнів, так і уміння пояснювати свої дії у процесі виконання завдань. Проте необхідно спеціально навчати розумовим умінням, озброювати дітей знаннями про зміст і послідовність розумових дій, опрацьовувати математичне мовлення. У свідомості учнів повинна відбиватися сама динаміка пізнавального процесу: вони повинні не просто знайомитися із теорією предмету, але ж бачити джерела виникнення її, практичну доцільність вивчення питань. Без чітко вираженого руху від фактів, що відомі учням, до фактів, що невідомі їм, без усвідомлення цих зв'язків, які спонукають дітей до розв'язання навчального завдання, не може бути свідомого, активного вивчення математичних основ.

Усякий навчальний матеріал має свою логічну структуру. Підійти до її усвідомлення допоможуть такі основні загальні уміння навчально-пізнавальної діяльності, як уміння порівнювати, виділяти головне в навчальному матеріалі, узагальнювати. Разом із удосконаленням цих розумових операцій в учнів формуються уміння складати логіко-граматичні мовленнєві конструкції, без яких неможливе формування комунікативно-мовленнєвих умінь. Вони навчаються висловлювати ствердження, припущення, переконання, заперечення, висновки.

У нашому дослідженні ми формували в учнів уміння складати логіко-граматичні мовленнєві конструкції разом із розвитком умінь виконувати логічну операцію порівняння.

Порівнювання в навчанні – це розумова операція, що спрямована на встановлення рис схожості та відмінності між визначеними предметами й явищами. Дві основні форми, у яких

здійснюється порівняння – зіставлення та протиставлення.

За ступенем повноти відрізняють часткові та повні порівняння. Часткове порівняння характеризується встановленням тільки схожості або тільки відмінності. Якщо в об'єктах знаходяться ознаки схожості, то це – зіставлення, якщо – відмінності – це протиставлення. Повне порівняння поєднує обидва пошуки.

Порівняння проводиться з дотриманням визначених вимог:

- воно повинно бути цілеспрямованим;
- порівнюватися повинні однорідні об'єкти (предмети, явища, способи діяльності тощо);
- порівняння здійснюється за суттєвими ознаками порівнювальних об'єктів. У різних випадках такі ознаки в одних і тих самих об'єктах можуть бути різними;
- для порівняння обирається визначена підстава, тобто домінуюча ознака (або ознаки), яка обирається для порівняння (форма, предмет, операція, склад дії, зміст правил, що вивчаються, види математичних дій із даними виразами тощо). Порівняння проводиться від початку і до кінця за однією підставою. Можливо порівняння одних і тих же об'єктів за різними підставами;
- повне порівняння закінчується висновком, у якому може бути зафіксоване нове поняття, сформульоване нове правило тощо.

Із характеристики прийому порівняння та правил його використання слідує, що в склад цього прийому входять наступні основні операції:

- виділення ознак предметів;
- розчленування виділених ознак на суттєві та несуттєві у даній ситуації;
- виділення ознак, що є підставою порівняння;
- знаходження схожих і відмінних ознак об'єктів, тобто неповне порівняння;
- формулювання висновків – повне порівняння.

Навчання порівнянню – довготривалий процес, його ми поділили на декілька етапів.

На першому етапі ми відпрацьовували операції, що входять в порівняння; на другому – знайомили учнів із правилами його використання, проводили вправи щодо самостійного, усвідомлюючого застосування школярами цих правил у варіативних умовах. Робота щодо засвоєння операції порівняння йшла паралельно із формуванням логіко-граматичних мовленнєвих конструкцій.

Критеріями оволодіння прийомом порівняння служать об'єм порівняння (кількість ознак, за якими йде порівняння), володіння правилами порівняння, уміння коментувати кожний крок, глибина зробленого висновку, самостійне використання порівняння при вивченні різного за змістом навчального матеріалу.

Наведемо приклади, які ми використовували на кожному з етапів опрацювання операції порівняння на уроках математики з метою формування умінь будувати логіко-граматичні мовленнєві конструкції

Перший етап.

Учнім надається завдання та пропонується вказати одну ознаку, потім другу і так далі, перейти поступово до розповіді про все, що вони помітили (див.табл.1)

Таблиця 1

Завдання. Питання вчителя	Мовленнєвий коментар учнів
1. Даний запис: $12+43=58$ - Які ознаки можна виділити у цьому запису?	Цілком очевидно, що по-перше, у даному запису присутні двоцифрові числа: 12, 43, 58; по-друге, вказані арифметичні символи: знак дії додавання «+» і знак рівняння; по-третє, числа 12 і 43 – доданки, число 58 – сума.

2. Дано число 72. - Розкажи учням про всі ознаки, які ти виділив у даному числі.	Як ви бачите, дане число – двоцифрове, тому що для його запису потребується дві цифри. Крім того, у ньому міститься два розряди: розряд одиниць і розряд десятків. Цифрою 2 позначена кількість одиниць у першому розряді, цифрою 7 – кількість одиниць у другому розряді, тому запис числа починається з цифри 7, а закінчується цифрою 2.
- Запишіть число за такими ознаками: воно складається із 4 десятків і 3 одиниць; кількість одиниць 4, а кількість десятків на 2 більша. Доведіть, що число ви записали правильно.	Число – 43. Цілком очевидно, що дане число – двоцифрове; складається із двох розрядів: десятків і одиниць. Ви бачите, що у розряді десятків записана цифра 4, а у розряді одиниць – цифра 2. Таким чином, число записане правильно.

Після того, як учні оволоділи даними операціями і логіко-граматичними конструкціями ми переходили до вправ на виділення загальних ознак одного предмету, що потребує більш ускладнених мовленнєвих коментарів.

У завданнях даного виду ми пропонували учням виділити яку-небудь ознаку одного предмету, потім виявити, чи є така ж

ознака в другому предметі. Далі виділити іншу ознаку першого предмету і встановити, чи присутня вона в другому предметі і так далі. У ході виконання таких вправ навчали учнів коментувати кожний крок з використанням відповідних логіко-граматичними конструкцій (див. табл.2):

Таблиця 2

Завдання. Питання вчителя	Мовленнєвий коментар учнів
Учитель на дошці записав вирази: $42 + 36$, $42 - 36$ і запропонував порівняти їх і відповісти на питання: «Чи однакові дані вирази?» Один із учнів відповів, що вирази однакові. Чому помилився учень?	Усім відомо, що вирази можуть бути однаковими тільки у тому випадку, якщо у них всі компоненти і знаки арифметичних дій однакові. Як мені здається, учень помітив, що у першому виразі є числа 42 і 36; У другому виразі теж присутні такі самі числа. Припустимо, що учень не помітив ознаки, що відрізняють дані вирази, а саме: у першому виразі – це знак «+», у другому виразі дана ознака відсутня. Окрім того, можна сказати навпаки: у другому виразі присутня ознака – знак «-», а у першому вона відсутня. За такими умовами, як ми переконалися, вирази не можуть бути однаковими. Саме це, на мій погляд, не врахував учень.

На наступному етапі опрацювання умінь проводити операцію порівняння необхідно було навчити учнів виділяти суттєві ознаки предметів.

Кожен об'єкт має суттєві та несуттєві ознаки. Поняття „суттєва ознака” відносно: одна й та ж сама ознака в одних умовах виступає як суттєва, в інших – як несуттєва.

Для учнів початкових класів можна обмежуватися поясненнями, що ознака предмету, від якої залежить правильність відповіді на задане питання або завдання, називається суттєвою. (Попереднє можна використовувати слово „головна”).

Наведемо приклади завдань, які пропонувалися на даному етапі (див. табл.3):

Таблиця 3

Завдання. Питання вчителя	Мовленнєвий коментар учнів
Число 39 представити у вигляді суми двох доданків. Виділіть суттєві і несуттєві ознаки. Обґрунтуйте свою відповідь	У прикладі перш за все необхідно представити число у вигляді суми, із сказаного виходить що, ознакою може бути вираз відображений у вигляді суми. Наступною ознакою може бути ствердження, що у сумі повинно бути два доданки. Але із умови завдання виходить, що можна записати багато сум, наприклад, $39=20+19$, $39=30+9$, $39=18+21$. Як ми могли переконатися на цих прикладах дана ознака не може бути суттєвою. Таким чином, суттєвою може бути тільки перша ознака
Число 39 представити у вигляді суми розрядних доданків. Виділіть суттєві і несуттєві ознаки. Обґрунтуйте свою відповідь	У прикладі перш за все необхідно представити число у вигляді суми, із сказаного виходить що, суттєвою ознакою може бути вираз відображений у вигляді суми. Наступна ознака – розрядні доданки: 30 і 9. Можна записати тільки один вираз: $39 = 30 + 9$. Цілком очевидно, що і дана ознака є суттєвою.

Другий етап навчання прийому порівняння.

Учням пояснюється, що в багатьох випадках одержати нові знання можна шляхом порівняння даних предметів. Порівняти – це установити схожі та відмінні суттєві ознаки цих предметів. Щоб провести порівняння, необхідно перш за все встановити, що порівнюється у цих предметах (за якою ознакою вони порівнюються). Потім названу суттєву ознаку одного предмета знайти у другому предметі. Далі визначити другу суттєву ознаку

і провести аналогічну операцію і так далі. З'ясувати в цілому щодо схожості й відмінності даних предметів, зробити відповідні висновки. Така інструкція озброює планом проведення порівняння, є орієнтовальною основою виконання дії.

Спочатку ми самі давали зразки прикладів, навчали учнів алгоритму порівняння і давали пояснення на кожному кроці. Поступово учні навчилися проводити порівняння і будувати логіко-граматичні конструкції (див. табл.4):

Таблиця 4

Завдання. Питання вчителя	Мовленнєвий коментар учнів
Порівняйте розв'язання наступних прикладів: $48+21=(40+8)+(20+1)=(40+20)+(8+1)=69$ $27+32=(20+7)+(30+2)=(20+30)+(7+2)=59$ $54+13=(50+4)+(10+3)=(50+10)+(4+3)=67$	При порівнянні необхідно визначити, що порівнюється. Із умови завдання слідує, що порівнюється спосіб розв'язання. Наступний крок – це визначення схожих ознак. Із усіх прикладів витікає те, що схожою ознакою може бути ствердження: додаються двоцифрові числа. Далі необхідно виділити суттєві ознаки. Аналізуючи всі приклади можна зробити висновок: в усіх прикладах числа представлені у вигляді суми розрядних доданків. Додаються окремо десятки й одиниці. Дані ствердження і є суттєвими ознаками для всіх прикладів. Наші міркування привели нас до висновку: розв'язання всіх прикладів виконано одним способом.

Закінчується така робота формулюванням обчислювального прийому додавання двоцифрових чисел без переходу через десяток.

У процесі навчання дітей порівнювати, знаходити суттєві й несуттєві ознаки дедуктивними та індуктивними міркуваннями, учитель повинен спиратися на досвід дітей, із тим, щоб кожен висновок або узагальнення були результатом їх праці з навчальним матеріалом, були повністю усвідомлені навіть слабкими учнями.

Активність мовленнєвої діяльності в процесі ознайомлення з математичним матеріалом зростає, якщо учні виконують конкретні завдання, що потребують глибше зрозуміти раніше вивчений матеріал. При цьому вчитель повинен дотримуватися наступних умов:

- завдання, що ставиться перед учнями, спрямовує їх зусилля на використання відповідного розумового прийому і можливість його пояснення;
- учні володіють знаннями, що необхідні для виконання завдання, а також навички щодо використання даного прийому;
- прийом відповідає змісту матеріалу, і чим у більшому ступені відповідає, тим сильніше активізує мовленнєву діяльність;
- створення атмосфери уроку, що стимулює мовленнєву діяльність.

Нам імпонують правила для вчителя, які розробив Ш.А. Амонашвілі [2, с.123] щодо розвитку пізнавальної діяльності молодших школярів:

- буду сам міркувати вголос і на виду у всіх діяти з предментами, тим самим зроблю наочним те, як міркувати та діяти;
- буду давати учням спеціальні завдання, розв'язання яких стане неможливим без напруги думки, допоможу їм побудувати план послідовних розумових операцій;

- утворю умови, щоб діти змогли вільно міркувати, доводити, спростовувати, вагаться;

- буду спрямовувати учнів на обмірковування завдань, на їх розумове розв'язання, щоб тільки після цього вони висловлювали свої думки;

- буду закріплювати прагнення кожної дитини бути вдумливим, мислити, „не поспішати язиком“ [4, с.58].

В.О.Сухомлинський підкреслював, що в школах не повинно бути нещасних дітей, душу яких гнетє думка, що вони ні на що не здібні. Успіх у навчанні – єдине джерело внутрішніх сил дитини, що народжує енергію для подолання труднощів, що викликає жадобу навчатися. Істиною є те, що інтерес учнів до математики прямо пов'язаний із розумінням ними матеріалу, що вивчається: „зрозуміло - інтересно“, „незрозуміло - неінтересно“. А розуміння матеріалу залежить в першу чергу від ступеню оволодіння прийомом та способами пізнавальної діяльності. Як тільки слабкі учні почнуть відчувати, що вони можуть прийняти посильну участь у процесі міркувань на уроці, їх мовленнєва діяльність значно активізується.

Таким чином, удосконалення формування комунікативно мовленнєвих умінь у молодших школярів на уроках математики можна досягнути шляхом використання системи завдань і вправ, що підвищують рівень мовленнєвої культури взагалі, культури математичного мовлення зокрема. При опрацюванні з учнями логічних операцій таких, як порівняння, аналогія, класифікація та ін., необхідно проводити роботу щодо навчання будувати логіко-граматичні конструкції, які використовуються не тільки у математичному мовленні, а взагалі у спілкуванні, у розповідях і такі інші. На уроках математики необхідно створювати ситуації успіху, які будуються на основі організації мовленнєвої діяльності учнів, діалогу між системами «учитель-учень», «учень-учень», «учень-учні», спілкування тощо.

Література і джерела

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К.А.Абульханова-Славская. - М.: Наука, 1980. - 336 с.
2. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш.А.Амонашвили. - М.: Педагогика, 1990. - 189 с.
3. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г.Ананьев. - Л.: Из-во ЛГУ, 1968. - 339с.
4. Батаршев А.В. Организаторские и коммуникативные качества личности / А.В.Батаршев. - М: Педагогика, 1998. - 189 с.
5. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком / А.А.Бодалев. - М.: Издательство московского университета, 1982. - 200 с.
6. Жинкин Н.И. Механизмы речи / Н.И.Жинкин. - М: Из-во АПН РСФСР, 1988. - 370с.
7. Кан-Калик В.А. Основы профессионально-педагогического общения / В.А.Кан-Калик/ - М.: Просвещение, 1997. - 138 с.
8. Ладыженская Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся / Т.А.Ладыженская. - М.: Педагогика, 1975. - 255 с.
9. Леонтьев А.А. Психология общения / А.А.Леонтьев. - М.: Смысл, Изд.центр “Академия”, 2005. - 368 с.
10. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность/ А.А.Леонтьев. - М.: Просвещение, 1969. - 231 с.
11. Львов М.Р. Методика развития речи младших школьников / М.Р.Львов. - М.: Просвещение, 1985. - 456 с.
12. Олійник І.М. Розвиток зв'язного мовлення молодших школярів / І.М.Олійник. - Тернопіль: Астон 1999. - 56 с.
13. Рождественский Н.С. Речевое развитие младших школьников/ Н.С.Рождественский. - М.: Просвещение, 1980. - 298 с.

Актуальность материала, изложенного в статье, обусловлена проблемами формирования коммуникативно-речевых умений младших школьников в процессе обучения математики. Авторы статьи предлагают рекомендации по формированию у младших школьников умений строить логико-грамматические конструкции на уроках математики, которые являются необходимым компонентом развитых коммуникативно-речевых умений. В статье рассматриваются примеры, на основе которых формируются у школьников умения составлять логико-грамматические речевые конструкции вместе с развитием умений выполнять логическую операцию сравнения.

Ключевые слова: коммуникативно-речевые умения, логико-грамматические конструкции, умственные операции, логические операции.

The relevance of the material set out in article due to problems forming speech and communication skills of primary school children in learning mathematics. The authors have given recommendations for the formation of skills in primary school children build logical grammatical structure the lessons of mathematics, which is a necessary component developed communicative language skills. The article deals with examples on which are formed in the students the ability to make logical and grammatical speech constructions with the development of skills to perform the logical operation of comparison.

Key words: communicative speaking skills, logical and grammatical constructions, mental operations, logical operations.

УДК 37.013.42:364.692:615.2:615.015.6

СУТНІСТЬ І ЗМІСТ ПРОФІЛАКТИКИ АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ В УМОВАХ ТЕРИТОРІАЛЬНОЇ ГРОМАДИ

Золотова Ганна Дмитрівна
м.Луганськ

У статті запропоновано визначити соціально-педагогічну профілактику адиктивної поведінки дітей як науково обґрунтовану та своєчасну систему дій, спрямованих на створення оптимальної соціальної ситуації розвитку дітей, яка сприяє вияву позитивних форм їх активності, пов'язану із попередженням і обмеженням причин усіх видів адиктивної поведінки. Удосконалено розподіл профілактики за видами із акцентом на первинній профілактиці, метою якої є сприяння гармонізації процесу соціалізації, засвоєння різноманітних життєвих навичок. Серед основних функцій профілактики виділені виховна, охоронна, регулятивна, прогностична, консультативна, організаторська, посередницька, функція фандрейзінгу.

Ключові слова: соціально-педагогічна профілактика, адиктивна поведінка дітей, територіальна громада.

Актуальність теми дослідження зумовлена невпинним зростанням рівня дитячої та підліткової наркоманії, вживання алкоголю, тютюнопаління. Тривожною є тенденція до зменшення вікового цензу початку прилучення до психоактивних речовин на фоні збільшення психо-соматичних і хронічних захворювань дітей. Сучасні процеси інформатизації освіти і культури з одного боку сприяють позитивному перетворенню діяльності людини за рахунок засвоєння нових знань і умінь, але з іншого – призводять до техностресів, комп'ютерної, ігрової, Інтернет-адикції тощо. Сьогодні коло предметів залежності постійно поширюється, ними можуть стати і мобільний телефон, і спорт, і робота, і гроші, і їжа, і релігійне вірування, і багато іншого. Багаточисельні види залежностей ми відносимо до такого виду девіантної поведінки, як адиктивна поведінка. Адиктивна поведінка – це прагнення до відходу від реальності шляхом штучної зміни свого психічного стану завдяки прийому різноманітних хімічних речовин чи постійній фіксації уваги на певних видах діяльності з метою розвитку та підтримання інтенсивних емоцій [1, с.103]. Сьогодні більшість спеціалістів, що досліджують даний напрямок, стверджують про необхідність приділяти основну увагу профілактиці адиктивної поведінки, адже будь-яку соціально-педагогічну проблему набагато легше попередити, ніж потім долати.

Одними з перших починають дослідження даного питання С.Кулаков, А.Лічко, В.Бітенський, В.Херсонський, Б.Братусь, П.Сідоров, І.П'ятницька, Д.Колесов. Базуючись на основних принципах превентивної педагогіки (В.Оржеховська, О.Пилипенко), соціально-педагогічні аспекти дослідження даної проблеми продовжили О.Удалова, Н.Максимова, С.Толстоухова, Н.Пихтіна, І.Шишова, О.Тютюнник, Т.Мартинюк, М.Окаринський, О.Мурашкевич та інші. Отримало свій розвиток дослідження технологічних аспектів профілактики адиктивної

поведінки у розробках Т.Федорченко, І.Сомової, Н.Зимовець, Т.Яценко, Т.Андрєєвої, К.Красовського. Разом із тим, аспект сутності і змісту профілактики адиктивної поведінки дітей в умовах територіальної громади є недостатньо вивченим і потребує систематизації і уточнення.

Мета статті – розкрити сутність і зміст профілактики адиктивної поведінки дітей в умовах територіальної громади.

Переходячи до розгляду проблеми, необхідно відзначити, що ми будемо розглядати профілактику адиктивної поведінки як особливий вид соціально-педагогічної діяльності, який знаходиться на межі різних галузей знань. Сучасна превентологія, яка має на меті головну ціль – формування здорового способу життя, актуалізує складне системне уявлення про здоров'я дитини, що включає в себе фізіологічний, психічний, духовний і соціальний аспекти. І тому діяльність по профілактиці адиктивної поведінки полягає у прогнозуванні негативних тенденцій у формуванні особистості на всіх згаданих рівнях, ранньому виявленні, вивченні, оцінці початкових ознак поведінки, що відхиляється, це може бути окремий захід або цілий цикл заходів, що мають єдину мету і спрямовані на попередження та подолання негативних явищ. Профілактику можна розглядати як особливий вид діяльності, який інтегрує знання не тільки в галузі медицини, педагогіки, психології, соціології, а й інформаційних технологій [3; 4].

Термін „профілактика” в тлумачному словнику С.Ожегова визначається як сукупність попереджувальних заходів, спрямованих на збереження й зміцнення нормального стану, порядку [5, с.128].

Профілактика, за визначенням ВООЗ, – це дії, спрямовані на зменшення можливості виникнення захворювання або порушення, на переривання або уповільнення прогресування захворювання, а також на зменшення непрацездатності. У більш широкому контексті – це різнобічна діяльність, що перешкоджає поширенню психоактивних речовин у суспільстві. Така профілактика охоплює достатньо широке коло напрямів діяльності [6].

Профілактика у соціологічному розумінні – це діяльність, спрямована на зміцнення та зберігання стабільного функціонування соціальної системи, яка здійснюється шляхом виявлення, усунення або нейтралізації причин і умов, що викликають різноманітні девіації. Отже, профілактика адиктивної поведінки є окремим випадком загальнопрофілактичної діяльності суспільства, являє собою діяльність, спрямовану на послаблення негативного впливу адиктивної поведінки на суспільство як соціальну систему, яка здійснюється шляхом виявлення, усунення або нейтралізації причин виникнення адикцій [2, с.6].

Соціальна профілактика як напрям соціально-педагогічної діяльності «спрямована на превенцію соціальних проблем

чи життєвих криз клієнтів, окремих груп або попередження ускладнення вже наявних проблем і складається з комплексу економічних, політичних, правових, медичних і психолого-педагогічних заходів, спрямованих на попередження, обмеження і локалізацію негативних явищ у соціальному середовищі» [1, с.31].

У більш широкому значенні соціально-педагогічна профілактика – це «система заходів соціального виховання, спрямованих на створення оптимальної соціальної ситуації розвитку дітей і підлітків, що сприяє вияву різних форм активності» [8, с.168]. Також соціально-педагогічна профілактика розуміється як науково обґрунтовані і своєчасні дії, спрямовані на вплив «... на свідомість, почуття і волю учнів з метою вироблення імунітету до негативних впливів оточуючого середовища, попередження асоціальної спрямованості неповнолітніх...» [10, с.77]; запобігання можливих фізичних, психологічних або соціокультурних колізій у окремих індивідів групи ризику; збереження, підтримки і захист нормального рівня життя і здоров'я людей; сприяння їм у досягненні поставлених цілей і розкриття їх внутрішнього потенціалу [3].

Як бачимо, соціально-педагогічну профілактику фахівці наповнюють дуже глибоким змістом, не обмежуючись лише необхідністю попередження проблем, таким чином втілюється один із найголовніших принципів соціально-педагогічної діяльності – принцип гуманізму – у його повсякденному прояві.

Окремо можна виділити психолого-педагогічну профілактику як систему попереджувальних заходів, яка має на меті попередження і подолання небажаних психічних і соматичних розладів, а також усунення зовнішніх причин, чинників і умов, що викликають ті або інші недоліки в розвитку дітей. Даний вид профілактичної діяльності застосовується у контексті тенденцій гуманізації освіти і виховання, і, спираючись на це, фахівці вважають, що психологічна служба освіти повинна займатися перш за все превентивною діяльністю.

Профілактична діяльність передбачає попередження проблем, які ще не виникли, подолання проблем безпосередньо перед їх виникненням, втручання в коло існуючих проблем з метою попередження нових. При реалізації такого підходу потрібно сприяти зростанню можливостей особистості, її самоактуалізації, комплексного духовного і психофізичного розвитку, а не на підборі лікувальних або реабілітаційних програм [3; 4].

Зважаючи на все вище сказане, пропонуємо визначити соціально-педагогічну профілактику адиктивної поведінки дітей як науково обґрунтовану та своєчасну систему дій, спрямованих на створення оптимальної соціальної ситуації розвитку дітей, яка сприяє вияву позитивних форм їх активності, пов'язану із попередженням і обмеженням соціальних, психологічних і біологічних причин усіх видів адиктивної поведінки.

На сьогодні існує багато класифікацій профілактики за різними ознаками. Так, виокремлюють тип профілактики за видом, за цільовою групою, тип профілактики за змістом діяльності, рівень профілактики – за рівнем докладання зусиль.

Види профілактики традиційно поділяють на первинну, вторинну, третинну профілактику. За змістом діяльності визначаються наступні типи профілактики:

- неспецифічна (загальносоціальна) – передбачає діяльність, яка не торкається безпосередньо проблеми адиктивної поведінки, а впливає на неї побічно (наприклад, через організацію дозвілля дітей), вона спрямована на оптимізацію умов життя, створення альтернативи негативним проявам тощо;

- специфічна – передбачає діяльність, безпосередньо спрямовану на попередження різних проявів адиктивної поведінки [9, с. 93].

У залежності від об'єкта діяльності профілактика поділяється на рівні:

- особистісний – спрямований на покращення стану окремої людини, формування якостей особистості, які сприяють здоровому способу життя, самореалізації в суспільно ціннісній

діяльності;

- сімейний – передбачає вплив на сім'ю як соціальну групу і найважливіший інститут соціалізації;
- соціальний – спрямований на зміни суспільних норм та громадської думки про адиктивну поведінку.

Типологія профілактичних програм може також будуватися в залежності від їх масштабності, адресності і суб'єктності (хто їх впроваджує). Так, розрізняють універсальні програми, покликані охопити максимальну кількість дітей, або спрямовані на певну групу населення в цілому (наприклад, всі учні школи); індикативні (селективні), тобто, вибіркові програми, які звертаються до дітей групи ризику; модифікаційні (програми за показаннями), які адресуються тим, хто вже має досвід адиктивної поведінки [7, с.148].

З точки зору фокусу впливу профілактика поділяється на дві великі групи: особистісно-центрована (вплив на характеристики особистості) і середовищно-центрована (вплив на батьків, учителів, ровесників, спільноти).

Залежно від рівня об'єкту профілактики окрім рівня діяльності людей-фахівців з профілактики та самої особистості, на яку профілактична робота спрямована, виділяють також процеси та явища економічного, соціального, медичного, політичного характеру. Як об'єкти профілактики вони потребують удосконалення і методичної допомоги.

Також профілактична інтервенція може бути постійно діючою, систематично діючою і періодично діючою [9, с.93-95]. При цьому кожна стратегія із усіх вище розглянутих може поєднуватися з іншими.

Як бачимо, цільовими групами профілактики адиктивної поведінки виступають і здорове, законослухняне населення без ознак уживання психоактивних речовин; і індивіди групи ризику; і індивіди з адиктивною поведінкою [2].

Повернемося до видів профілактики. Всесвітня організація охорони здоров'я традиційно виділяє такі основні види профілактики як первинна, вторинна, третинна.

Первинна профілактика – це комплекс заходів соціальної, освітньої і медико-психологічної спрямованості, метою яких є попередження залучення до психоактивних речовин. Вона передбачає соціальні заходи неспецифічного характеру, контингентом яких є загальна популяція дітей і підлітків, цей вид профілактики є найбільш масовим [3; 9].

Первинна профілактика поділяється на радикальну і ранню. Радикальна профілактика передбачає зміну соціально-культурних умов життя населення (пропаганда здорового способу життя, спорт, санітарне просвітництво тощо) і заходи, що забороняють і контролюють споживання і поширення алкоголю, наркотичних й інших психоактивних токсичних речовин. Рання профілактика містить у собі як виявлення осіб, які зловживають без залежності, так і попередження розвитку залежності. Крім того, сюди відноситься й інформація про те, що необхідно робити, якщо дитина, учень почали вживати адиктивні речовини.

Психологічний вплив у рамках первинної профілактики реалізується через розвиток особистісних ресурсів, формування функціональної сім'ї, медичний – шляхом виявлення біологічних факторів ризику та їх корекції на медичному рівні.

Первинну профілактику ще називають «соціальною профілактикою», тому що вона впливає перш за все на комплекс соціальних умов, які сприяють збереженню і розвитку здоров'я, запобігаючи несприятливому впливу чинників соціального та природного середовища [6].

Вторинна профілактика – це комплекс заходів соціальної, освітньої і медико-психологічної спрямованості, метою яких є попередження формування адикцій і ускладнень. Контингентом вторинної профілактики є особи з адиктивною поведінкою або представники групи ризику. Її мета – припинення адиктивної поведінки і заміна її адаптивними формами поведінки. Завдання вторинної профілактики: підвищення потенціалу особистісно-середовищних ресурсів, опанування навичок практичного ви-

користання різноманітних стратегій поведінки у стресовій ситуації. Ці завдання можуть бути реалізовані наступним чином: за допомогою навчання ефективним навичкам і умінням подолання стресу, що має соціальну спрямованість, надання соціальної підтримки. Також у ряді випадків вторинна профілактика спрямована на затримку розвитку хвороби, у наркології вона містить у собі ранню діагностику залежності і своєчасне її лікування.

Третинна профілактика – це комплекс заходів соціальної, освітньої і медико-психологічної спрямованості, метою яких є попередження зривів і рецидивів, тобто створення умов для мобілізації духовних сил особистості, формування бажання самому вирішувати свою проблему. Контингентом даної діяльності є особи зі сформованою адиктивною поведінкою. Мета третинної профілактики – попередження переходу сформованої залежності у наступну, більш важку стадію головним чином шляхом реабілітаційних заходів. Вона охоплює дуже тяжкі випадки, зокрема, пов'язані з кількарізовими рецидивами та безуспішним лікуванням [3; 6].

Ні в якому разі не ставлячи під сумнів висновки ВООЗ, зауважимо, що дана організація дивиться на проблему профілактики перш за все із медичної точки зору. На цій підставі ми дозволимо собі припустити, що соціально-педагогічна класифікація за даним зразком не буде відповідати сучасним запитам педагогічної науки, тому що применшує значення первинної профілактики, а саме вона має виключне значення для подолання проблеми адиктивної поведінки дітей, і її можливості виявлені недостатньо.

Пропонуємо змістовно удосконалити розподіл профілактики за видами, роблячи акцент на первинній профілактиці, адже в сучасних соціально-педагогічних дослідженнях саме первинна профілактика стає предметом наукового пошуку. Так, первинна профілактика, як ми вже казали, повинна охоплювати всіх дітей, але її метою визначаємо не попередження залучення до психоактивних речовин, а сприяння гармонізації процесу соціалізації, формування морально-психологічної стійкості дитини, засвоєння різноманітних життєвих навичок, які не пов'язані із проблемами вживання тютюну, алкоголю, наркотиків. Тобто, головне завдання первинної профілактики – зробити все можливе, щоб у дитини не виникли ані причини, ані приводи взяти ту чи іншу речовину або долучитися до інших адикцій. Звісно, така профілактика розрахована перш за все на дітей молодшого шкільного віку. Як логічно витікає із вищесказаного, вторинна профілактика уже повинна торкатися проблем адиктивної поведінки. Даний вид профілактичної діяльності ми поділяємо на два напрямки. Перший напрямок, знову ж таки, охоплює всіх дітей, частково він розрахований на молодший шкільний вік, у більшій мірі – на молодших підлітків. Мова йде перш за все про інформування про причини і види адиктивної поведінки та формування умінь і навичок протистояння пропозиції адикцій із боку оточуючого середовища, яке проводиться у тренінговій інтерактивній формі, за допомогою ігрових видів діяльності. Другий напрямок вторинної профілактики представляємо в основному індивідуальною роботою із представниками групи ризику адиктивної поведінки. І, нарешті, третинна профілактика – це індивідуальна і групова допомога особам із адиктивного поведінкою по її подоланню та запобігання рецидивів у осіб, які вже подолали залежності. Останні два види профілактики ми жорстко не прив'язуємо до певного вікового періоду. Аналіз літератури та власний досвід показали, що в основному це підлітковий вік, але зустрічаються випадки стійкої адиктивної поведінки та реабілітація від залежності і у більш ранніх вікових періодах.

Аналіз функцій, які профілактика адиктивної поведінки виконує у суспільстві, показав, що серед основних виділяються виховна, охоронна, регулятивна, прогностична, консультативна, організаторська, координаційно-посередницька, функція фандрейзінгу.

Регулятивна покликана забезпечити таку поведінку лю-

дей, яка б відповідала соціальним вимогам, закріпленням у нормах права й інших нормативних системах. Профілактика активно впливає на внутрішню систему контролю і саморегуляції особистості, коли зовнішні вимоги правових і моральних норм перетворюються на ціннісні орієнтації, мотиви і стандарти поведінки. Основний зміст охоронної функції зводиться до охорони інтересів і цінностей шляхом формування в особистості поваги цих інтересів і цінностей, вироблення стримуючих початків, які виключають можливість адиктивної поведінки. Головне завдання виховної функції полягає в тому, щоб виховати з метою недопущення адиктивної поведінки. Здійснення прогностичної функції сприяє визначенню перспективних напрямків профілактичної діяльності, розробці відповідних планів, особливо довгострокових, допомагає узгоджувати поточні і перспективні завдання профілактики, допомагає їхньому успішному вирішенню на основі наукового передбачення. Консультативна полягає у наданні порад і рекомендацій об'єктам і суб'єктам профілактичної діяльності. Організаторська забезпечує залучення громадськості та сім'ї до організації змістовного проведення дозвілля. Координаційно-посередницька полягає у налагодженні взаємодії між соціальними інститутами територіальної громади. Функція фандрейзінгу спрямована на пошук додаткових ресурсів для здійснення профілактичної діяльності [2; 10, с.85].

Профілактична діяльність передбачає використання форм і методів, які можна поділити на групи наступним чином.

1. За спрямованістю: освітні, які спрямовані на підвищення рівня поінформованості різноманітних груп населення про несприятливі (соціальні, медичні й інші) наслідки вживання адиктивних речовин; бар'єрні, спрямовані на утруднення і припинення надходження в життєве середовище адиктивних речовин та рекламної інформації.

2. За механізмами: спрямовані на запобігання поширення наркотизму й доступності адиктивних речовин; спрямовані на зниження шкоди та несприятливих наслідків від уживання адиктивних речовин для залежних осіб і суспільства.

3. За цілями: методи, які мають за мету повне утримання від уживання психоактивних речовин; методи, які спрямовані на «помірне споживання» або часткове утримання від уживання адиктивних речовин.

4. За групами населення: методи, які мають своєю мішенню «потенційних споживачів» адиктивних речовин (головним чином – підлітків і молодь); методи, які мають своєю мішенню «наставників», тобто ті групи населення, які виконують стосовно потенційних споживачів функції навчання і контролю, у першу чергу батьків, учителів, лікарів, просто людей зрілого віку, які мають антиадиктивні установки; методи, які мають своєю мішенню епізодичних споживачів адиктивних речовин; методи, які мають своєю мішенню стійких споживачів адиктивних речовин і близьких їм людей (батьків, друзів й т. і.).

5. За загальними принципами впливу на соціум: конструктивні, які спрямовані на формування таких установок, при яких адиктивні речовини не є цінностями; деструктивні, які спрямовані на руйнацію або зміну соціальних установок на споживання адиктивних речовин.

Потрібно відмітити, що останнім часом деструктивні методи, які пов'язані із залякуванням і порушенням адиктивних установок, замінюються на конструктивні, пов'язані із формуванням таких установок і ціннісних орієнтацій, за яких ПАР не є цінностями.

Для того, щоб профілактичні заходи мали високу ефективність, необхідно враховувати наступні принципи побудови профілактичної роботи.

1. Системність – урахування всієї сукупності особистісних і соціальних факторів, що визначають готовність дітей до реалізації як безпечної поведінки, так і поведінки ризикованої, у їх взаємозв'язку і взаємодії.

2. Парціальність – уявлення про виховання антиадиктивної стійкості як про невід'ємну частину загального виховного

процесу в школі.

3. Проблема адекватності – максимальне віддзеркалення реальних життєвих проблем, актуальних для конкретної вікової групи учнів, що мають безпосереднє відношення до можливої адиктивної поведінки.

4. Когнітивна адекватність – обов'язкова відповідність навчальних матеріалів і методичних прийомів, мови спілкування під час занять із дітьми їх інтелектуальному розвитку, особливостям вікової психології, сприйняття і засвоєння матеріалу.

5. Орієнтація на культурні цінності – урахування властивих саме вітчизняній культурі соціальних цінностей і механізмів особистісного розвитку, форм навчання, а також поведінки, спілкування, проведення дозвілля.

6. Використання феноменів масової свідомості, масової культури, їх ціннісно-мотиваційної складової.

7. Персоналізація – використання прямої, особистої, персональної дії на особистість дитини авторитетних для неї представників культури, науки, педагогів.

8. Обов'язковий альтернативний виграш – спонування до вибору поведінки, що представляється виграшною в плані реалізації значущих бажань і потреб; при цьому реєстр альтернативних особистісних цінностей має бути адекватний рівню розвитку конкретної вікової групи дітей.

9. Активність рефлексії школярів – розвиток відповідальності за вибір життєвої дороги, прагнення до самореалізації.

10. Випереджаче навчання – завчасний початок профілактичних заходів.

11. Актуальність – урахування актуальності інформації про ПАР та інші види адиктивної поведінки.

12. Відповідальність – невживання ПАР тими, хто займається профілактикою.

13. Компетентність – професіоналізм і спеціальна підготовка фахівців, які займаються профілактикою.

14. Інтерактивність – використання інтерактивних методів для роботи в групах із обов'язковим обміном досвідом між учасниками у благоприємній психологічній атмосфері.

15. Взаємодія – скоординованість дій усіх соціальних інститутів, які займаються профілактикою.

16. Державний підхід – залучення держави та громадськості до профілактичної діяльності [3; 4].

Таким чином, запропоновано визначити соціально-педагогічну профілактику адиктивної поведінки дітей як науково обгрунтовану та своєчасну систему дій, спрямованих на створення оптимальної соціальної ситуації розвитку дітей, яка сприяє вияву позитивних форм їх активності, пов'язану із попередженням і обмеженням причин усіх видів адиктивної поведінки. Визначено, що за змістом профілактична діяльність може бути неспецифічною (загальносоціальною) і специфічною. У залежності від об'єкта діяльності профілактика поділяється на особистісний, сімейний, соціальний рівні. У залежності від масштабності розрізняють універсальні, індикативні (селективні), програми за показаннями. З точки зору фокусу впливу профілактика поділяється на дві групи: особистісно-центрована і середовищно-центрована. Профілактична інтервенція може

бути постійно діючою, систематично діючою і періодично діючою. При цьому кожна стратегія із усіх вище розглянутих може поєднуватися з іншими.

Запропоновано змістовно удосконалити розподіл профілактики за видами із акцентом на первинній профілактиці. Первинна профілактика повинна охоплювати всіх дітей, її метою визначаємо не попередження залучення до ПАР, а сприяння гармонізації процесу соціалізації, формування морально-психологічної стійкості дитини, засвоєння різноманітних життєвих навичок, які не пов'язані із проблемами вживання ПАР, вона розрахована на дітей молодшого шкільного віку. Вторинна профілактика поділяється на два напрямки. Перший напрямок охоплює всіх дітей, частково він розрахований на молодший шкільний вік, у більшій мірі – на молодших підлітків. Метою вторинної профілактики є інформування про причини і види адиктивної поведінки та формування умінь і навичок протистояння пропозиції адикцій із боку оточуючого середовища, яке проводиться у тренінговій інтерактивній формі, за допомогою ігрових видів діяльності. Другий напрямок вторинної профілактики представляємо в основному індивідуальною роботою із представниками групи ризику адиктивної поведінки. Третинна профілактика – це індивідуальна і групова допомога особам із адиктивною поведінкою по її подоланню та запобігання рецидивів у осіб, які вже подолали залежності. Останні два види профілактики ми жорстко не прив'язуємо до певного вікового періоду, в основному це підлітковий вік, але зустрічаються випадки стійкої адиктивної поведінки та реабілітація від залежності і у більш ранніх вікових періодах.

З'ясовано, що профілактична діяльність передбачає використання форм і методів, які можна поділити на наступні групи. За спрямованістю – це освітні і бар'єрні методи; за механізмами – спрямовані на запобігання поширення вживання адиктивних речовин і спрямовані на зниження шкоди від них; за цілями – методи, які мають за мету повне утримання від уживання психоактивних речовин, і методи, які спрямовані на «помірне споживання» або часткове утримання; за групами населення – методи, спрямовані на потенційних споживачів, на наставників, на епізодичних споживачів, стійких споживачів і осіб після реабілітації; за принципами впливу на соціум – конструктивні і деструктивні. Аналіз функцій, які профілактика адиктивної поведінки виконує у суспільстві, показав, що серед основних виділяються виховна, охоронна, регулятивна, прогностична, консультативна, організаторська, координаційно-посередницька, функція фандрейзінгу. Для того, щоби профілактичні заходи мали високу ефективність, необхідно враховувати наступні принципи: системність, парціальність, проблема адекватність, когнітивна адекватність, орієнтація на культурні цінності, використання феноменів масової свідомості і масової культури, персоналізація, обов'язковий альтернативний виграш, активність рефлексії, випереджаче навчання, актуальність, відповідальність, компетентність, інтерактивність, взаємодія, державний підхід.

Перспективи подальших розробок даного питання полягають у розширенні змісту профілактики адиктивної поведінки дітей і розробці нових форм і методів профілактичної діяльності.

Література і джерела

1. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях / Ольга Володимирівна Безпалько. – К. : «Логос», 2003. – 134 с.
2. Белоусов Ю. Л. Институционализация профилактики наркотизма в Украине : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. соціол. наук: спец. 22.00.03 «Соціальні структури та соціальні відносини» / Ю. Л. Белоусов. – Х., 2003. – 21 с.
3. Запорожец А. В. Педагогическая профилактика аддиктивного поведения школьников в сфере информационно-коммуникационных технологий: дис. ... кан. пед. наук: 13.00.01 «загальна педагогіка та історія педагогіки» / Антон Вячеславович Запорожец. – Челябинск, 2010. – 172 с.
4. Овчинников О.М. Психолого-педагогические условия профилактики аддиктивного поведения подростков: дис. ... кандидата пед. наук: спец. 13.00.01 «общая педагогика, история педагогики и образования» / Овчинников Олег Михайлович. – М.: Московский государственный университет культуры и искусств, 2005. – 172 с.
5. Ожегов С.И. Словарь русского языка : ок. 60000 слов и фразеол. выражений / С.И.Ожегов; под общ. ред. Л.И.Скворцова. – 25 изд., испр. и доп. – М. : Оникс : Мир и образование, 2006. – 972 с.
6. Профілактика поширення наркозалежності серед молоді: навч.-метод. посібник / [Родионов А.В. Подросток и наркотики. Выявление факторов зависимости от психоактивных веществ в работе с несовершеннолетними / А.В.Родионов, В.А.Родионов. – Ярославль: Академия развития, 2004. –

192 с.

7. Сорочинська В.Є. Організація роботи соціального педагога : Навчальний посібник / В.Є.Сорочинська. – К. : Кондор, 2005. – 198 с.
8. Тютюн, алкоголь, наркотики в молодіжному середовищі: вживання, залежність, ефективна профілактика / [О. М. Балакірева, О. О. Стойко та ін.]; кер. авт. кол.: О. О. Яременко. – К.: Держ ін-т пробл. сім. та мол., Укр. ін-т соц. д-нь, 2005. – Кн. 7. – 196 с. – (Серія «Формування здорового способу життя молоді»).
9. Федорченко Т. Є. Профілактика девіантної поведінки школярів в умовах соціокультурного середовища : соціально-педагогічний аспект: Монографія / Є.Т.Федорченко. – Черкаси : ФОП Чабаненко Ю. А., 2011. – 492 с.

В статье предложено определить социально-педагогическую профилактику аддиктивного поведения как научно обоснованную и своевременную систему действий, направленных на создание оптимальной социальной ситуации развития детей, которая способствует проявлению позитивных форм их активности, связанную с предупреждением и ограничением причин всех видов аддиктивного поведения. Усовершенствовано распределение профилактики по видам с акцентом на первичной профилактике, целью которой является содействие гармонизации процесса социализации, усвоения разнообразных жизненных навыков. Среди основных функций профилактики выделены воспитательная, охранная, регулятивная, прогностическая, консультативная, организаторская, посредническая, функция фандрайзинга.

Ключевые слова: социально-педагогическая профилактика, аддиктивное поведение детей, территориальная громада.

In the scientific research we suggest defining social and pedagogical prevention of addictive behaviour as a scientifically proved and timely action system which is aimed to create optimal condition for children's development, which contributes to demonstrating positive forms of their activity, connected with prevention and limitation of the reasons of all kinds of addictive behavior. We developed the distribution of preventing measures according to their kinds with the emphasis on the initial prevention which is directed at contributing to harmonization of children's socialization, adopting various vital skills. Among the basic functions of prevention we distinguish educational, protective, regulative, prognostic, consultative, organizational, intermediary, fundraising ones.

Key words: social and pedagogical prevention, children's addictive behavior, territorial community.

УДК 378.147.88 – 047.22:81'243

ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ВНЗ

Канюк Олександра Любомирівна
м.Ужгород

У статті проаналізовано поняття, сутність і компоненти іншомовної компетенції та розглянуто питання формування іншомовної комунікативної компетенції студентів. У розкритті сутності поняття іншомовної комунікативної компетенції виокремлені наступні компоненти комунікативної мовленнєвої компетенції: лінгвістичний, соціолінгвістичний і прагматичний.

Зазначено, що головною метою навчання іноземної мови є формування іншомовної комунікативної компетенції, яку розуміють як здатність до міжкультурного іншомовного спілкування та розкрито соціальний, лінгвокраїнознавчий, психологічний і педагогічний зміст мети навчання іноземним мовам.

Визначається, що з метою формування у майбутніх фахівців іншомовної професійної компетентності, необхідно до певної модифікувати зміст навчального курсу «Іноземна мова», суттєво збільшити кількість навчальних годин для вивчення студентами цієї дисципліни, а також запровадити навчальну дисципліну «Професійне іншомовне ділове спілкування» у вітчизняних ВНЗ.

Ключові слова: поняття комунікативної компетенції, структура компетенції, іншомовна комунікативна компетенція, навчання іноземній мові.

В зв'язку із значними змінами, які відбулися в нашій країні і в країнах світової спільноти впродовж останніх років, статус іноземної мови дійсно суттєво змінився. Практика показує, що для успішного розвитку економіки і забезпечення конкурентоздатності на світовому ринку потрібні спеціалісти в різних галузях, які на високому рівні володіють іноземними мовами. Сьогодні знання іноземних мов стає однією з умов професій-

ної компетентності і попит на таких спеціалістів в майбутньому буде все більше зростати. Сучасні вітчизняні фахівці повинні не тільки уміти читати і перекладати спеціальну іноземну літературу, але й вступати в ділові і міжособистісні контакти. Саме тому все більшого значення набуває функція іноземної мови як засобу формування професійної спрямованості, поглиблення інтересу до майбутньої професії, намагання отримати знання з різних джерел, одним з яких стає оволодіння іноземною мовою, яке дає можливість знайомитися з досягненнями науки і практики у відповідній галузі за рубежом і використовувати їх у професійній діяльності, брати участь у міжнародних проектах, які реалізуються в Україні, продовжити навчання в одній із зарубіжних країн, займатися науковими дослідженнями, працювати в зарубіжних фірмах, фондах та організаціях. Усе вищезазначене визначає актуальність проблеми формування іншомовної компетенції у студентів вищої школи.

Питання теорії і практики розвитку іншомовної комунікативної компетентності студентів висвітлювались в наукових працях багатьох дослідників, як вітчизняних, так і закордонних, наприклад, таких, як Н.І.Гез, І.А.Зимня, А.К.Маркова, Л.М.Мітіна, Є.І.Пассов, В.В.Сафонова, А.В.Хуторський, Я.В.Зк, Дж.Савіньон та інші. Однак, не дивлячись на велику кількість існуючих публікацій з даної проблеми, автори підкреслюють, що недостатньо вивченими залишаються ще багато її аспектів, і серед них, перш за все, сама дефініція поняття "іншомовна комунікативна компетенція", її компонентний склад, особливості її формування, визначення критеріїв та показників її сформованості [1].

Так, нечіткість меж самого терміна "іншомовна комунікативна компетенція" призводить до великої кількості дефініцій, таких, як: мовленнєва компетентність, комунікативна грамот-

ність, вербальна комунікативна компетентність, соціолінгвістична компетентність, комунікативні здібності, комунікативні вміння, комунікативна досконалість та інші.

В.В.Сафонова та А.В.Хуторський розділяють поняття "компетенція" і "компетентність". Так, поняття "компетентність" визначається як здібність людини до практичної діяльності, а "компетенція" – як змістовний компонент цієї здібності у вигляді знань, умінь та навичок [9, с.12]. Хоча в науковій літературі у більшості випадків в цьому відношенні різні автори вживають терміни "компетенція" і "компетентність" у якості синонімів.

Мета дослідження полягає у визначенні сутності поняття «іншомовної комунікативної компетенції» та окресленні підходів до її формування у студентів ВНЗ.

Внаслідок розширення міжнародних контактів, зростання мобільності і міграції, відбувається перегляд ставлення до вивчення іноземної мови як до оволодіння певними знаннями і навичками спілкування. Сьогодні усвідомлюється необхідність запровадження в навчальний процес не простого вправлення у використанні іноземної мови в щоденних ситуаціях, а розвитку у майбутніх спеціалістів в процесі вивчення іноземної мови здатності адаптуватися до нових умов, часто непередбачуваних, які можуть виникнути в іншій країні, чи при спілкуванні з представниками зарубіжних країн.

При реалізації такого підходу відчуваються певні труднощі, тому що, по-перше, неможливо надати студентам всю необхідну національно-специфічну інформацію, а, по-друге, майбутні фахівці повинні не тільки знати факти і явища іншомовної дійсності, але й уміти ефективно оперувати ними, вступати в контакти, не порушуючи національно-специфічних норм, які прийняті в даній культурі.

Грунтуючись на положеннях комунікативно-етнографічного підходу, вивчення іноземних мов, очевидно, можна розглядати як мовну освіту, оволодіння комунікативною мовленнєвою і міжкультурною компетенцією.

Стосовно самого поняття комунікативної компетенції різні дослідники роблять акценти на різних її сторонах. Наприклад, Н.І.Гез визначає сутність комунікативної компетенції як певну здібність правильно використовувати мову у різноманітних соціально детермінованих ситуаціях [3]; І.Л.Зимня аналізує це поняття з точки зору психології, як здібність суб'єкта здійснювати мовленнєву діяльність шляхом реалізації мовленнєвої поведінки, яка є адекватною за ціллю різним задачам і ситуаціям спілкування [6]; М.М.Вятютнев, який ввів саме цей термін у вітчизняну лінгводидактику, розумів комунікативну компетенцію як вибір і реалізацію програм мовленнєвої поведінки в залежності від здібностей людини орієнтуватися в певній ситуації спілкування [2].

Іншомовна комунікативна компетенція – сформована здатність людини виступати в якості суб'єкта спілкування в іншомовному середовищі. Визнаний на сьогоднішній день комунікативний підхід до вивчення іноземної мови розглядає оволодіння нею шляхом формування у студентів іншомовної компетенції у відповідності до основних положень теорії мовної діяльності. Спираючись на засади цього підходу, а також дослідження Л.Виготського та А.Леонтьєва, З.Коннова розглядає іншомовну компетенцію як використання мовної системи перш за все у сферах соціальної й професійної діяльності [7, с.85].

Згідно з "Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти" [4, с.108], комунікативна мовленнєва компетенція складається з лінгвістичного, соціо-лінгвістичного і прагматичного компонентів, до кожного з яких входять відповідні знання, уміння і навички.

Незалежно від того, чому надаються переваги під час вивчення іноземної мови у вищому навчальному закладі – читанню чи усному мовленню, - реалізація кінцевого результату має відбуватися за комунікативним принципом. Відповідно до цього зміст індивідуального навчання має бути також орієнтований на вироблення комунікативних навичок.

Лінгвістичні компетенції включають лексичні, фонетичні, синтаксичні знання і вміння та інші параметри мови як системи незалежно від соціолінгвістичного значення їх варіантів та від прагматичних функцій їх реалізації. Цей компонент зв'язаний не лише з рівнем або якістю знань (наприклад, рівень фонематичного слуху, обсяг словникового запасу), а також з когнітивною організацією та способом, за яким знання зберігаються (наприклад, різні асоціативні ланцюжки, у які мовець пов'язує лексичні поняття), з їх доступністю (активізацією, пригадуванням та наявністю у розпорядженні). Знання можуть бути усвідомлені і чітко виражені або ні. Можна припустити, що когнітивна організація словника та накопичення виразів залежать, у тому числі, й від культурних особливостей спільноти або спільнот, у яких соціалізований індивід і в яких проходить його навчання.

Зазвичай розрізняють лексичну, граматичну, семантичну, фонологічну, орфографічну та орфоепічну компетенції.

Лексична компетенція – знання і здатність використовувати мовний словниковий запас (складається з лексичних і граматичних елементів).

Лексичні елементи включають: розмовні вирази, (наприклад, привітання, характерні для якоїсь конкретної країни (в даному випадку – Великої Британії): How do you do? Good morning! – Добрий день. Як справи?); фразеологічні ідіоми (наприклад: It is a long shot – Або пан, або пропав); застигли, стійкі вирази, які вживаються як одне ціле (наприклад: Please may I have... – Дайте мені, будь ласка); однослівні форми, які можуть мати кілька значень (наприклад: tank – місткість для рідини або броньована військова машина).

Граматичні елементи, які також входять в лексичну компетенцію, належать до закритих класів слів (сполучники, частки, артиклі тощо).

Граматична компетенція може бути визначена як знання і здатність користуватися граматичними ресурсами мови, де традиційно розрізняють морфологію і синтаксис. Здатність складати з окремих слів і фраз речення для передачі інформації є центральним аспектом комунікативної компетенції.

Семантична компетенція (лексична, граматична, прагматична) полягає у здатності мовця усвідомлювати і контролювати організацію змісту. Лексична семантика охоплює питання значення слова, зв'язок слова з загальним контекстом, внутрішньо лексичні зв'язки (синоніми, еквівалентність перекладу тощо); граматична – розглядає значення елементів, категорій, структур; прагматична – розглядає логічні зв'язки (наприклад, підрядність).

Фонологічна компетенція включає знання та навички перцепції і продукції, тобто, сприймання і мовлення: звукових одиниць (фонем) мови та способів їх реалізації у певному контексті, наголосу, ритму, інтонації.

Орфографічна компетенція охоплює знання і навички перцепції та продукції символів, з яких складаються письмові тексти. Писемні системи усіх європейських мов базуються на алфавітному принципі, тому ті, які бажають оволодіти іноземною мовою, повинні знати форму як великих, так і малих літер у вигляді прямого шрифту і курсиву, пунктуаційні знаки і випадки їх вживання, логографічні знаки загального вжитку (наприклад, @; \$; & та ін.).

Орфоепічна компетенція передбачає вміння правильно озвучувати слова, які вперше зустрілись у письмовій формі. Це може включати: знання правил написання слів, уміння користуватися словником та знання умовних позначень, що використовуються в ньому для репрезентації вимови, здатність розуміти двозначність, залежно від контексту.

Друга складова – соціолінгвістичні компетенції – стосується соціокультурних умов користування мовою. Через чутливість до соціальних конвенцій (правил ввічливості, норм, які регулюють стосунки між поколіннями, статями та соціальними групами, лінгвістичних кодифікацій деяких основних ритуалів у житті суспільства) соціолінгвістичний компонент пронизує весь про-

цес спілкування між представниками різних культур навіть тоді, коли його учасники не усвідомлюють повністю цього впливу.

Соціолінгвістична компетенція пов'язана зі знаннями та вміннями, необхідними для здійснення соціального аспекту використання мови. Оскільки мова є соціокультурним феноменом, то соціолінгвістична компетенція передбачає знання лінгвістичних маркерів соціальних стосунків (вживання і вибір привітань, форми звертання, правила вступу до розмови), правил ввічливості, виразів народної мудрості, реєстрових відмінностей, тобто рівнів формальності (офіційний, формальний, нейтральний, фамільярний, інтимний), діалектів та акцентів, які вказують на національне і регіональне походження, соціальну і етнічну належність, професійну групу.

Прагматичні компетенції зв'язані з функціональним вживанням лінгвістичних засобів: продукування мовних функцій, актів мовлення тощо. Вони пропонують сценарії або програми інтерактивних обмінів, а також стосуються умінь ідентифікації типів і форм текстів. Для функціонування цього компонента вкрай необхідно наголосити на значенні інтеракцій та культурного бачення, у яких формуються дані здібності, навіть більше, ніж на значенні лінгвістичного компонента.

Таким чином, прагматична компетенція пов'язана із знаннями користувача про принципи, за якими певне виволокнення структуриється та укладається, використовується для здійснення комунікативних функцій, узгоджується відповідно до інтерактивних схем. Вона передбачає уміння контролювати логічне складання речень з точки зору теми, відомого і нового, природних зв'язків, наприклад, часових ("Він упав і вдарив його"), або "Я вдарив його і він упав"), причини і наслідку ("Ціни зростають – люди потребують вищих зарплат") тощо. Прагматична компетенція включає також знання і здатність використовувати інтерактивні схеми (програми соціальної взаємодії), які підтримують спілкування, такі, як моделі вербального спілкування. Інтерактивна комунікативна діяльність включає структуровані відрізки дій, які сторони виконують по черзі. Найпростішими парами, які вони утворюють, є: запитання – відповідь; твердження – підтвердження (спростування); вимога – згода (незгода) і т.п.

Отже, ми коротко розглянули особливості оволодіння комунікативною мовленнєвою компетенцією в рамках комунікативно-етнографічного підходу.

Що стосується міжкультурної компетенції, то вона включає: знання про культурні відмінності різних соціальних груп у своїй країні і аналогічні знання про країну-партнера з міжкультурного спілкування, а також процесів взаємодії і закономірностей її здійснення на індивідуальному і соціальному рівнях; уміння інтерпретувати і співвідносити явища культур різних країн, що дозволяє подолати непорозуміння, які виникають в процесі взаємодії (функція встановлення взаємовідносин, подолання проблем, забезпечення посередництва між представниками різних культур відрізняє "міжкультурного співбесідника" від простого носія мови); ставлення до людей, які сприймаються як "інші" з точки зору їх культурознавчих уявлень, мовленнєвої поведінки.

У найбільш загальному вигляді мета навчання іноземній мові досягається шляхом створення відповідних умов для того, щоб при засвоєнні всіх компонентів змісту навчання іноземній мові у вищому навчальному закладі у студентів сформувались уміння іншомовного спілкування.

Під метою навчання в даному дослідженні маємо на увазі результати навчання, які плануються досягти, а саме – формування умінь іншомовного професійно-ділового спілкування майбутніх фахівців, що передбачає реалізацію у спілкуванні не тільки інформаційно-комунікативної функції (проста передача-прийм інформації), але й регулятивно-комунікативної (досягнення комунікативного ефекту шляхом впливу на партнера, його переконання, поведінку), а також афективно-комунікативної функції (виявлення і управління емоційним станом партнера

по спілкуванню).

Відзначимо, що, з одного боку, мета детермінована об'єктивними потребами суспільства, виражає його соціальне замовлення, з другого – вона сама детермінує всю систему навчання, визначаючи її зміст та організацію. Таким чином, мета навчання іноземним мовам має соціальний, лінгвокраїнознавчий, психологічний і педагогічний зміст. В цьому проявляється специфіка самого феномену "іноземна мова".

Отже, соціальний зміст мети передбачає оволодіння іноземною мовою як засобом міжособистісного спілкування в таких функціях:

- задоволення взаємного інтересу співбесідників;
- можливість (необхідність) спільних дій;
- обговорення впливів соціальних факторів, реалій дійсності на співбесідників.

Лінгвокраїнознавчий зміст мети полягає в тому, що в процесі навчання іншомовному спілкуванню одночасно забезпечується і вивчення іншомовної культури, що є засобом збагачення духовного світу особистості і передбачає:

- оволодіння знаннями про загальну культуру країни, мова якої вивчається;
- задоволення власного пізнавального інтересу в будь-якій сфері життя країни, мова якої вивчається;
- здобуття знань про мову, яка вивчається, її характерних особливостей, відмінностей від рідної мови.

Психологічний зміст мети передбачає розвиток:

- мовленнєвих здібностей (фонематичний слух, здатність до імітації, здогадки, логічного викладу думок);
- психічних функцій, зв'язаних з мовленнєвою діяльністю (пам'ять, увага, уява, почуття та емоції);
- певних рис характеру (спостережливість, уважність, емпатія та ін.);
- мотивації до подальшого оволодіння умінями іншомовного спілкування.

Педагогічний зміст мети полягає в тому, що навчання іноземній мові використовується як засіб морального, етичного, естетичного, інтелектуального, трудового виховання.

Основними психолого-педагогічними умовами досягнення визначеної мети, на нашу думку, можуть виступати наступні:

- усвідомлення студентами необхідності володіння умінями іншомовного ділового спілкування (професійна мотивація);
- наявність у студентів знань про суть спілкування взагалі і ділового спілкування зокрема;
- опора на соціокультурний підхід в забезпеченні іншомовної підготовки майбутніх фахівців;
- організація навчально-виховного процесу у формі суб'єкт-суб'єктної взаємодії;
- активізація діяльності студентів шляхом використання активних методів навчання;
- забезпечення на заняттях творчої, доброзичливої атмосфери.

Дана мета конкретизується на кожному з виокремлених нами трьох етапів навчання іншомовному діловому спілкуванню: підготовчий, початковий і творчий. Якщо на підготовчому етапі в основному формуються найбільш загальні практичні уміння розмовної мови, аудіювання, читання, письма, то на другому і третьому етапах відбувається активне і цілеспрямоване оволодіння умінями іншомовного ділового спілкування.

Отже, на підготовчому етапі студенти оволодівають інформацією, яка стосується, в першу чергу, функціональної і змістової сторін розмовної мови, що може служити в подальшому основою для формування умінь ділового спілкування.

Після засвоєння студентами основ іншомовного спілкування відбувається перехід до початкового етапу активного формування умінь іншомовного професійно-ділового спілкування, на якому вважаємо за доцільне виокремити підетапи: а) дифузний, репродуктивний етап, на якому мовленнєвий

матеріал представляється і засвоюється у єдності і взаємодії всіх його сторін; використовується багато кліше, стійких словосполучень; б) структурний етап – запускається в дію механізм аналогії, завдяки якому відбувається структурне оформлення мовленнєвих одиниць. Якщо на дифузному етапі більшість фраз сприймалися як одне ціле, то структурний етап допомагає розвивати здатність поелементного членування фраз, без чого не спрацює механізм аналогії. На цьому етапі з'являються мовленнєві одиниці, побудовані за моделями, які засвоювалися дифузно, а також нові зразки; в) функціональний етап дозволяє виокремити мовленнєві функції і усвідомити їх, оскільки раніше вони мали місце у вправах, але на них увага студентів не акцентувалася. Весь матеріал перегрупується відповідно до мовленнєвих функцій. Даний етап покликаний навчити студентів орієнтуватися в широкому діапазоні мовленнєвих функцій.

На творчому, продуктивному етапі теж можна виокремити підетапи: а) функціонально-змістовий, який покликаний показати конкретизацію відносин партнерів по спілкуванню в залежності від сфери діяльності, навчити розвивати ці відносини, змінювати відповідно до зміни обставин і ситуацій; б) дифузний продуктивний етап, який, фактично, передбачає інтеграцію всіх попередніх етапів, його метою є досягнення студентами якісно нового рівня володіння матеріалом. Продуктивність роботи полягає в самостійному здійсненні вибору мовленнєвих функцій, раніше засвоєних мовленнєвих зразків та їх довільному поєднанні.

Формуючи уміння ділового спілкування, ми навчаємо студентів спілкуванню на основі певного змісту. Слід підкреслити, що зміст спілкування дуже широкий. Навіть, якщо обмежити його тільки рамками професійного ділового спілкування, неможливо охопити весь спектр тем і ситуацій. Тому видається доцільним відібрати таку сукупність компонентів ділового спілкування, яка б представляла найбільш оптимальний зміст навчання іншомовному діловому спілкуванню.

Аналіз підручників і навчальних посібників, які викорис-

товуються сьогодні у вищих навчальних закладах свідчить, що більшість пропонує у них текстів і вправ не відповідають вимогам навчання іншомовному спілкуванню взагалі і діловому зокрема. Порівняння їх з реальним “живим” спілкуванням іноземців на їх рідній мові показує, що вони не можуть бути успішно використані в реальних умовах в процесі спілкування. Варто погодитися з думкою І.Зимньої, яка вважає, що навчальним матеріалом потрібно надавати такого змісту, щоб він відповідав комунікативним потребам, ставав внутрішнім мотивом говоріння [5, с.72].

Цілком очевидно, що підручники і навчально-методичні посібники повинні мати, перш за все, чітко виражену професійну спрямованість, що викликає більший інтерес і відповідну мотивацію до вивчення іноземної мови.

З огляду на це, з метою формування у майбутніх фахівців іншомовної професійної компетентності, необхідно дещо модифікувати зміст навчального курсу «Іноземна мова», суттєво збільшити кількість навчальних годин для вивчення студентами цієї дисципліни, а також запровадити навчальну дисципліну «Професійне іншомовне ділове спілкування» у вітчизняних ВНЗ. Такі необхідні нововведення зумовлені тим фактом, що з метою формування у студентів іншомовної професійної компетентності навчальні дисципліни «Іноземна мова» та «Професійне іншомовне ділове спілкування» змістовно повинні бути тісно пов'язаними з блоками фундаментальних та професійно-орієнтованих дисциплін.

Отже, в процесі розвитку професійних комунікативних компетенцій випускників вищих навчальних закладів за допомогою такої дисципліни, як іноземна мова, має вирішитися така нагальна проблема вищої освіти сьогодення, як підготовка висококваліфікованих, всебічно розвинених фахівців, компетентних в своїй професійній сфері діяльності.

Перспективи подальших розвідок ми вбачаємо у дослідженні з позицій організації процесу навчання у ВНЗ належних умов для успішної реалізації принципів наступності і послідовності щодо успішного вивчення іноземної мови.

Література і джерела

1. Бушуева М.А. О формировании иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза [Текст] / М.А.Бушуева // Современные направления развития педагогической мысли и педагогика И.Е.Шварца: материалы междунар. науч. конф. 1-2 июня 2009 г. - Пермь, Изд-во ГОУ ВПО Пермский государственный педагогический университет, 2009. - С.117-121
2. Вятютнев М.Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах [Текст] / М.Н.Вятютнев // Русский язык за рубежом. - 1977. - № 6. - 38 с.
3. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований [Текст] / Н.И. Гез // Иностранные языки в школе. - 1985. - № 2. - С.17-24
4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання проф. С.Ю.Ніколаєва. - К.: Ленвіт. 2003. - 273 с.
5. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: Книга для учителя / И.А.Зимняя. - М.: Просвещение, 1985. - 160с.
6. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе [Текст] / И.А.Зимняя. - М.: Просвещение, 1991. - 221 с.
7. Коннова З.И. Развитие профессиональной иноязычной компетенции будущего специалиста при многоуровневом обучении в современном вузе: дисс.доктора пед.наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»/ З.И.Коннова. - Тула, 2003. - 355 с.
8. Проблеми формування іншомовної комунікативної компетенції студентів у вищій школі. [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <<http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc.../Znapet-pdf>> Загол з екрану. - Мова укр.
9. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: Автореф. докт. диссерт. [Текст] / В.В.Сафонова. - М., 1993. - 47 с.
10. Сахарова Н.С. Развитие иноязычной компетенции студентов университета [Текст] / Н.С. Сахарова. - М.: Творческий центр, 2003.

В статті проаналізовано поняття, сутність і компоненти іноязычної компетенції та розглянуті питання формування іноязычної комунікативної компетенції студентів. В розкритті сутності поняття іноязычної комунікативної компетенції виділені наступні компоненти комунікативної мовної компетенції: лінгвістичний, соціолінгвістичний і прагматичний.

Указано, що головною метою навчання іноземній мові є формування іноязычної комунікативної компетенції, розуміваної як здатність до міжкультурного іноязычного спілкування і розкриття соціального, лінгвістичного, психологічного і педагогічного змісту цілей навчання іноземною мовою.

Визначається, що з метою формування у майбутніх фахівців іноязычної професійної компетентності, необхідно декілька модифікувати зміст навчального курсу «Іноземна мова», суттєво збільшити кількість навчальних годин для вивчення студентами цієї дисципліни, а також ввести навчальну дисципліну «Професійне іншомовне ділове спілкування» в українських ВНЗ.

Ключові слова: поняття комунікативної компетенції, структура компетенції, іноязычна комунікативна

компетенція, обучение иностранному языку.

The author of the article has analysed the concept, nature and components of foreign language competency as well as the issues of forming the foreign language communicative competence of students. In revealing the essence of the concept of foreign language communicative competence the author has identified the following components of the communicative competence of speech: linguistic, sociolinguistic and pragmatic.

The main purpose of foreign language teaching is to develop communicative competence in a foreign language, understood as the ability to cross-cultural foreign language communication. The author has revealed the social, linguostranovedcheskih, psychological and pedagogical content goals of language teaching.

With the aim to form the foreign language professional competence in future specialists it is necessary to define the content of the course "foreign language", in particular to substantially increase the number of course hours for students studying the discipline, as well as introduce the discipline "professional foreign language business communication" in the home universities.

Key words: the concept of communicative competency, the structure of competency, foreign language communicative competence, learning the foreign language.

УДК 371.311.4..378.579.61

ГРУПОВА ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ З МІКРОБІОЛОГІЇ

Карбованець Олена Іванівна
м.Ужгород

Актуальність матеріалу, викладеного у науковій статті, обумовлена потребами створення у сучасній медичній освіті педагогічних технологій у галузі конкретних методик навчання, які скеровують студентів на діалог й співпрацю та міжособистісне спілкування в гетерогенних малих навчальних групах. Визначено, що малі групи соціальними психологами та педагогами розглядаються як мікросередовище особистості та як суб'єкт спільної діяльності. Розроблено структуру й методику організації і проведення лабораторного заняття з мікробіології, розкрито зміст діяльності малих груп і викладача на різних етапах організації проекту.

Ключові слова: соціальна психологія, педагогіка, групова форма, мала група, мікробіологія, спілкування, студенти-медики.

У сучасному вимогливому і швидкоплинному середовищі рівень освіти і її вплив на особистісний розвиток студента, значною мірою залежить від результативності запровадження в навчальний процес таких педагогічних технологій, які дали б можливість студенту реалізувати свої пізнавальні потреби та інтереси до знань, підвищити успішність та якість навчання з визначеної навчальної дисципліни. Тому важливим є пошук оптимальних форм організації навчальної діяльності студентів-медиків, використання яких сприяло б оволодінню знаннями та узагальненими способами дій в конкретній науковій галузі. Вважаємо, що перспективною в цьому плані є групова форма організації навчання студентів-медиків в мікробіологічній галузі, так як від засвоєння знань з мікробіології майбутнім лікарем, стоматологом чи фармацевтом залежить ступінь їх готовності до практичної діяльності. Питання про групову форму організації навчання в психолого-педагогічній літературі не є новим, проте в ефективності засвоєння знань студентів воно посідає важливе місце, так як зумовлене цілеспрямованістю не тільки окремих осіб, а й зусиллям групи, в яку об'єднані ці особи з метою досягнення поставлених навчальних цілей. У зв'язку з цим виникає надзвичайний інтерес до вивчення груп, зокрема – малих.

Дослідження малих груп у різних сферах діяльності є актуальним, оскільки їх діяльність спрямовує студентів на діалог та співпрацю, міжособистісне спілкування й безпосередньо впливає на спосіб, рівень і якість соціального життя, які є важ-

ливими складовими загальної компетентності людини. Водночас, аналіз сучасної соціальної, психологічної й педагогічної літератури з проблем організації навчання в складі малих груп в галузі конкретних методик і, зокрема, мікробіології, висвітлені недостатньо.

Мета статті полягає в узагальненні підходів учених до особливостей діяльності малих груп і розробці структури й методики організації та проведення занять із мікробіології студентів медичних спеціальностей з використанням групової форми роботи в аудиторний та позааудиторний час.

Виклад основного матеріалу. Соціально-психологічні та педагогічні аспекти малих груп й групові форми навчальної діяльності детально проаналізовані в наукових працях багатьох авторів (Г.С. Антипіна, О.А. Блажко, С.С. Вітвицька, Є.І. Головаха, Л. Десев, В.К. Дяченко, Я.Л. Коломинський, Т.В. Коршевич, А.А. Кроник, А.Н. Леонтьев, Л. Ніколов, Є.Ф. Нор, Б.Д. Паригін, А.В. Петровський, Л.А. Покась, С.Л. Рубінштейн, Г.К. Селевко, Л.К. Тучкіна, Р.А. Хабіб, А.В. Хуторський, В.В. Шпалінський, І.С. Якиманська, О.Г. Ярошенко).

З позиції соціальної психології, "мала група" характеризується як спільність людей, об'єднаних на основі деякої чи кількох спільних ознак, що відносяться до здійснюваної ними сумісної діяльності, в т.ч. й спілкування [14]. Я.Л. Коломинський вважає групою таке об'єднання людей, утворення якого викликане об'єктивною необхідністю у спілкуванні [10]. Г.С. Антипіна характеризує малу групу як малочисельну за своїм складом, члени якої об'єднані спільною діяльністю і перебувають у безпосередньому, стійкому, особистісному контакті один з одним, що є основою для виникнення як емоційних стосунків у групі (симпатії, антипатії, байдужість), так і особливих групових цінностей й норм поведінки [1]. Але це визначення є недостатнім, оскільки не визначає кількісного складу групи. Інші автори [9] дають визначення малої групи як групи, що складається з двох і більше осіб (як правило, не більше 25). Щодо порівняльного аналізу визначень малої групи, то можна виділити три основні положення: 1) індивідуальні дії членів малої групи інтегровані в цілісну систему сумісних дій, а групова діяльність характеризується включенням всіх членів групи в міжособистісну взаємодію; 2) в межах групи відбувається розподіл і кооперація функцій між окремими особистостями; 3) групова діяльність не зводиться до механічної суми результатів індивідуальних дій.

В залежності від фактору, який закладений в основу класифікації [8, 17, 20], розрізняють різні види малих груп: за кількістю учасників – великі і малі; за тривалістю їх функціонування – короткочасні і тривалодіючі; за згуртованістю – стійкі і ситуативні; за рівнем прояву міжособистісних стосунків – дифузні, асоціативні, коопераційні, корпораційні і т.д.

Розмір групи залежить від конкретного виду її діяльності. Чіткі граничні межі малих навчальних груп у літературі відсутні. Тому, можна зробити висновок, що оптимальна кількість членів малої групи залежить від: характеру роботи; специфіки та об'єму діяльності; психологічного клімату в групі; суспільної мотивації; задоволення від спілкування в процесі навчальної діяльності. Даний висновок підтверджується експериментальними дослідженнями А.В. Петровського [15], Л.І. Уманського [20]. В якості основних чинників ефективності роботи малих груп вони виділяють: 1) наявність спільних інтересів та цілей; 2) відсутність егоцентричних спрямувань; 3) психологічну сумісність. Деякі автори визначають ступінь впливу групи на окремих її членів, який полягає в інструктуванні, навчанні, сприйнятті, переконанні, наслідуванні, обміні інформацією та набутими знаннями [4, 13].

Групи в залежності від рівня розвитку поділяють на: 1) малі низького рівня (мотивація не сформована, мотиви кожного проявляються і діють відособлено); 2) малі середнього рівня (домінує мотивація не мети, а стосунків); 3) малі високого рівня (мотиви стосунків і справи зливаються з мотивами мети) [21]. Завдяки об'єднанню індивідів в першу групу, при узгодженості їх активності у спільній роботі, виникає явище групового ефекту [18, 17]. При цьому груповий результат перевищує сумарний результат кожного члена групи. Результатом групової діяльності є те, що, по-перше, група істотним чином впливає на загальний рівень діяльності її членів, продуктивність, хід і спосіб розв'язання групової проблеми; по-друге – виникають особливі феномени міжособистісних стосунків, які не можуть бути зафіксовані в інших умовах. Їх сутність полягає в тому, що у груповій діяльності індивід вчиться соціальній поведінці щодо інших членів групи і виконує певну роль [12]. Отже, груповий ефект суттєво збільшує можливості кожного індивіда групи. А.В. Петровський вважає, що успішне виконання індивідом громадської діяльності стає можливим завдяки ідентифікації та груповій діяльності, де формуються соціально-психологічні механізми, що впливають на процес ідентифікації [16]. Крім цього, до важливих характеристик групи слід віднести: згуртованість; рівень інтегративної діяльності її членів; положення індивіда в групі; стійкість чи комфортність; здатність групи протистояти силам, спрямованим на розрив чи послаблення внутрішньо групових зв'язків; тип лідерства [4, 5, 10, 13, 17]. Груповий суб'єкт передбачає розподіл і кооперацію функцій між членами групи, наявність складної системи взаємостосунків і взаємодій між окремими особистостями та між особистістю і групою в цілому. Тому важливим є дотримання закономірностей групової динаміки, що дає змогу зробити висновок про необхідність зосередження уваги на правильному виборі лідера при комплектуванні малих навчальних груп та дотримання основних умов їх створення – це сумісність членів малої групи і рівень їх навчальних можливостей. Що стосується рівня навчальних досягнень членів групи, то не менше половини студентів повинні бути здатними успішно виконувати дані їм завдання. Звідси робимо висновок, що половина студентів малої групи, повинна мати навчальні досягнення від 74 і більше балів. Дотримання зазначених умов забезпечує дієвість та ефективність навчання кожному працюючому в групі студенту. Таким чином, аналіз соціально-психологічної літератури свідчить, що: основною ознакою малої групи є безпосередність спілкування її членів між собою; члени малої групи перебувають у спілкуванні тривалий час; група не проста сукупність людей, а функціональна одиниця, певна цілісність, що відрізняється від простої взаємодії її членів; інтегруючими групу чинниками виступають спільні: мета, інтереси й мотиви

діяльності; групі властивий внутрішній розподіл функцій і групових ролей. Першочерговими для діяльності малих навчальних груп, на нашу думку, є: кількість членів у групі; мотивація спільної діяльності; канали комунікації; розподіл ролей, стиль лідера, характер міжособистісних стосунків; ступінь складності та умови виконання групової роботи.

У процесі організації навчальних занять групова робота виступає як форма організації навчання [6, 7, 11]. Я.І. Бурлака, В.О. Вихрущ пропонують поряд із загальнонародовим поняттям «форма організації навчання» видові – «форма діяльності» [2]. Дослідження вітчизняного вченого О.Г. Ярошенко свідчать про те, що «природне прагнення до спілкування, взаємодопомоги і співробітництва повною мірою може бути задоволене саме завдяки груповій формі діяльності, якщо її здійснювати систематично на різних етапах процесу засвоєння знань» [21, с. 42]. Під час спілкування в групах знання не тільки засвоюються, але й розвиваються. Розвиваються комунікативні складові життєво важливих компетентностей студента, які є не тільки основою, а й результатом групової форми організації навчання. Навчальна діяльність, завдяки спілкуванню, набуває колективної форми, розширюються інтереси учасників групової роботи. Головна ідея навчання у групах – це вчитися разом, а не просто щось разом виконувати, тобто «всі навчають кожного і кожний навчає всіх», проходить «взаємне навчання» [6].

Аналізуючи дослідження психологів та педагогів у діяльності малих груп, можна виділити основні умови їх створення. Це, зокрема, психологічна сумісність членів групи, яка задовольняється бажанням студентів співпрацювати разом та якісний склад малих груп [5, 17, 19, 21]. Що стосується якісного складу, то ми створювали малі групи таким чином, щоб не менше 50% їх членів були здатні успішно виконувати дані їм конкретні завдання. Оскільки групова робота студентів передбачає високий рівень самостійності при виконанні завдань з мікробіології, то керівництво навчальною діяльністю з боку викладача має опосередкований характер. Студенти-медики в складі малих навчальних груп працюють за запропонованими викладачем завданнями, і у групову роботу викладач, без потреби, не втручається, що надає можливість працювати з малими групами в аудиторний час самостійно. Організація роботи в групах характеризується такими особливостями: студенти розділяються на групи для вирішення конкретних завдань; кожна група отримує певне завдання (однакове або диференційоване) і виконує його під керівництвом лідера групи; групи виконують завдання таким чином, щоб можна було врахувати й оцінити окремо вклад кожного члена групи; підбір групи проходить так, щоб з максимальною ефективністю реалізувати освітні можливості кожного члена групи. До використання групової форми роботи на занятті проводиться відповідна підготовча робота, а саме: аналіз змісту навчального матеріалу, перелік базових знань і вмінь, підготовку завдань для групової роботи. Технологічний процес групової роботи передбачає: 1) підготовку групової роботи: а) постановку пізнавальної задачі, або проблеми; б) інструктаж проведення роботи; в) розподіл дидактичного матеріалу по групах; 2) навчальну діяльність у складі малих груп: а) ознайомлення з матеріалом, планування роботи; б) розподіл завдань у групі; в) індивідуальне виконання завдань; г) обговорення завдання в групі (зауваження, доповнення, узагальнення); г) підбиття підсумків групової роботи; 3) заключну частину: а) оприлюднення результатів роботи в групах; б) аналіз пізнавальної задачі, рефлексія; в) висновок про групову роботу, досягнення кінцевої мети. Групова робота включається у структуру лабораторних занять. Орієнтовна структура лабораторного заняття з мікробіології із використанням групової навчальної діяльності та її зміст включають: 1) підготовчий етап – контроль початкового рівня знань, уточнення, доповнення, а для окремих студентів – первинне формування теоретичних знань (групові єдині та диференційовані); 2) основний етап – формування конкретних навчальних умінь, забезпечення міцного, свідомого засвоєння

знань шляхом проведення аналізу і обговорення результатів досліджень, вирішення творчих та пошукових завдань за темою заняття (групові єдині й диференційовані); 3) заключний етап - оцінювання результатів роботи, контроль результатів групового навчання, повідомлення самостійної роботи (індивідуальні завдання єдині і диференційовані). Наводимо приклад методики організації та проведення лабораторного заняття з дисципліни «Мікробіологія» на тему: «Віруси імунodefіциту людини».

Мета та основні завдання: перевірити засвоєння студентами основних понять і термінів модуля; формувати вміння у студентів працювати в складі малих навчальних груп; розвивати комунікативні вміння студентів, вміння працювати в творчих групах, формувати їх самоосвітні компетенції; удосконалювати вміння студентів діагностувати, виявляти можливі джерела зараження вірусом імунodefіциту людини, скласти схеми методів діагностики СНІДу; розглянути методичні підходи до формування у студентів знань структури, властивостей, ролі в патології людини, патогенезу СНІДу; розвивати логічне мислення, пізнавальні інтереси, допитливість, самостійність, відповідальність, здібність; виховувати доброту, милосердя, міжособистісні ціннісні стосунки, проводити моральне та статеве виховання і навчати здоровому способу життя.

Лабораторне заняття розпочинається з контролю підготовки студентів до заняття. Усна перевірка ключових понять про віруси, як неклітинні форми життя відбувається у малих групах за визначеними запитаннями. Опитування проводить консультант, члени групи відповідають у разі необхідності, доповнюють відповідь один одного. Після виконання завдань підготовчого етапу, групи приступають до виконання основних завдань (основний етап), у процесі яких поглиблюються та розширюються знання, розвиваються комунікативні вміння. Виконання завдань здійснюється самостійно, згідно даної студентам орієнтовної карти, де наведені завдання і вказівки до їх виконання. Виконання цих завдань супроводжується проведенням досліджень, записом класифікацій та найважливіших влас-

тливостей, зокрема вірусу СНІДу, складанням та записом схем методів діагностики, захворювань та їх оцінки, складанням переліків діагностичних, лікувальних та профілактичних препаратів [19]. При виконанні завдань проводяться відповідні записи протоколу досліджень. Основний етап заняття включає різноманітні завдання, що дозволяють розвинути та удосконалити вміння і навички, закріпити, поглибити, розширити та застосувати знання. Над виконанням завдань працює вся група, окремі питання, в разі потреби, роз'яснює консультант, відбувається обговорення отриманих результатів, відповідей, прийнятих рішень і т.д. Узагальнені результати роботи кожного члена групи консультант фіксує у вигляді підсумкової оцінки, враховуючи думку інших членів групи.

На заключному етапі заняття узагальнені результати групової роботи оцінює викладач. При цьому проводиться індивідуальний контроль викладачем результатів групової роботи кожного студента у формі письмової роботи над відкритими завданнями, чи виконання тестових завдань різного рівня складності, які стосуються теми заняття.

Застосовується також контроль типу «мала група – зворотний зв'язок», який дозволяє активізувати навчальну роботу за пройденим матеріалом. Під час відповідей у групі відбувається корекція роботи окремих студентів. Зміст завдань заключного етапу стосується навчальних одиниць знань, що перевірялись усно (підготовчий етап), закріплювались і застосовувались під час групової роботи в основному етапі. При проведенні занять застосовуються також різні моделі групової роботи студентів. Ефективною інноваційною технологією в курсі вивчення мікробіології є групова робота студентів на різних етапах реалізації навчального проекту. Проектне навчання дає змогу студентам самостійно отримувати знання і забезпечує зв'язок теорії з практикою, створює умови для застосування групової форми навчання у позааудиторний час. Зміст діяльності малих навчальних груп і викладача на різних етапах реалізації навчального проекту представлені в табл. 1.

Таблиця 1/

Змістово-процесуальна характеристика групової роботи на різних етапах реалізації навчального проекту

Етапи проекту	Зміст роботи	Зміст діяльності студентів та викладача
Підготовчий	- Мета і завдання проекту та його мотивація; - висунення гіпотези; - окреслення проблеми, розв'язання якої вимагає знань.	Студенти: визначають тему проекту, тип, діляться на групи. Викладач: визначає мету, мотивує, сприяє у визначенні завдань.
Основний	- Планування; - структурування змістової частини проекту; - визначення предмету дослідження, завдань; - визначення об'єкту, шляхів роботи; - представлення досягнутого; - визначення критеріїв та рівнів оцінювання; - самостійна робота учасників за своїми груповими завданнями; збір матеріалів, пошук, дослідницька діяльність; - аналіз виконаного, визначення висновків.	Студенти: розподіляють визначені завдання по групах; - обговорюють методи дослідження, шукають інформацію, приймають творчі рішення. Викладач: вносить корективи, деякі поправки. Студенти: - спостерігають; - працюють з джерелами; - проводять анкетування, бесіди, досліді, експеримент; - обговорюють проміжні дані в групах. Викладач: контролює, направляє. Студенти: - проводять аналіз зібраного; систематизують; обговорюють, зіставляють; - роблять висновки; представляють результати виконаного проекту. Викладач: - опрацьовує, вивчає, вносить корективи, дає свої пропозиції, поради.
Заключний	- Звіт, оформлення та презентація результатів; - захист, оцінка проекту.	Викладач і студенти: - колективно опонують, обговорюють; - проводять експертизу представлених результатів проекту; - оцінюють, визначають якість виконання та презентації; - намічають нові проблеми дослідження.

Аналіз соціально-психологічних і педагогічних літературних джерел дає підстави стверджувати, що малі навчальні групи є мікросередовищем особистості та як суб'єкт спільної діяльності.

Систематичне використання групової роботи на заняттях, залучення малих навчальних груп до розробки і реалізації проєктів в позааудиторний час створює сприятливі умови для на-

вчального спілкування, як чинника формування знань студентів медичних спеціальностей в процесі вивчення курсу “Мікробіологія”.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці методичних підходів до правильної організації навчання у складі малих навчальних груп в галузі конкретних методик навчання та визначенні показників успішності і якості знань студентів.

Література і джерела

1. Антипина Г.С. Теоретико-методологические проблемы исследования малых социальных групп / Г.С. Антипина – Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1983. – 110 с.
2. Бурлака Я.І. Про форми організації навчальної діяльності школярів / Я.І. Бурлака, В.О. Вихрущ. – К.: Рад. школа, 1984. – №5. – С. 39-44.
3. Волков К.Н. На международном симпозиуме по проблемам групповой деятельности в школе / К.Н. Волков // Сов. педагогика. – 1971. – №7. – С. 152-158.
4. Головаха Е.И. Структура групповой деятельности: социально-психологический анализ / Е.И. Головаха. – К.: Наук. думка, 1979. – 139 с.
5. Десев Л. Психология малых групп / Л. Десев. – М.: Прогресс, 1979. – 208 с.
6. Дьяченко В.К. Вместе и отдельно (о коллективном способе обучения) / В.К. Дьяченко // Народное образование. – 1988. – №8. – С. 93-97.
7. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования / [под ред. М.Н. Скаткина, В.В. Краевского]. – М.: Педагогика, 1978. – 208 с.
8. Ковалев А.Г. Коллектив и социально-психологические проблемы руководства / А.Г. Ковалев – [2-е изд., доп.]. – М.: Политиздат, 1978. – 279 с.
9. Коллектив. Личность. Общение: словарь социол.-психол. понятий / [Агеев В.С., Безносос С.П., Богданов В.А. и др.]; под ред. Е.С. Кузьмина, В.Е. Семенова. – Л.: Лениздат, 1987. – 143 с.
10. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности) / Я.Л. Коломинский. – Минск: БГУ, 1976. – 350 с.
11. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
12. Лингарт И. Структура человеческого учения / И. Лингарт. – М.: Прогресс, 1970. – 685 с.
13. Николов Л. Структуры человеческой деятельности / Л. Николов. – М.: Прогресс, 1984. – 176 с.
14. Петровский А.В. Социальная психология / А.В. Петровский, В.В. Шпалинский. – М.: Просвещение, 1978. – 222 с.
15. Петровский А.В. Размер группы как социально-психологическая проблема / А.В. Петровский, М.А. Гуревский // Вопросы психологии. – 1979. – №2. – С. 56-65.
16. Петровский А.В. Деятельность. Коллектив / А.В. Петровский. – М.: Политиздат, 1982. – 255 с.
17. Петровский А.В. Личность в психологии: парадигма субъективности: [учебн. пособие для студентов вузов] / А.В. Петровский. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
18. Скаткин М.Н. Совершенствование процесса обучения / М.Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1971. – 154 с.
19. СПИД – синдром приобретенного иммунодефицита / [под ред. В.П. Широкова]. – К.: Здоров'я, 1988. – 232 с.
20. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников: [учеб. пособие для пед. ин-тов] / Л.И. Уманский. – М.: Просвещение, 1980. – 160 с.
21. Ярошенко О.Г. Групповая навчальна діяльність школярів: теорія і методика / О.Г. Ярошенко. – К.: Партнер, 1997. – 208 с.
22. Ярошенко О.Г. Проблеми групової навчальної діяльності школярів: дидактично-методичний аспект / О.Г. Ярошенко. – К.: Станіца, 1999. – 245 с.

Актуальность материала, изложенного в научной статье, обусловлена потребностью создания в современном медицинском образовании педагогических технологий в сфере конкретных методик обучения, которые ориентируют студентов на диалог и сотрудничество, а также на межличностное общение в гетерогенных малых учебных группах. Установлено, что малые группы, социальными психологами и педагогами, рассматриваются как микросреда индивидуума и как субъект общей деятельности. Разработано структуру и методику организации и проведения лабораторного занятия по микробиологии, раскрыто содержание деятельности малых групп и преподавателя на различных этапах организации проекта.

Ключевые слова: социальная психология, педагогика, групповая форма, малая группа, микробиология, общение, студенты-медики.

The actuality of the material given in the scientific article is due to the needs of working out in modern medical education pedagogic technologies in the field of definite methods of teaching which direct students to dialogue, collaboration and intercourse in heterogeneous small educational groups. It has been determined that small groups are considered by social psychologists and pedagogues both as microenvironment of the personality and a subject of common activity. The structure and methods of organization and conducting of the laboratory work in microbiology have been worked out and the essence of the activity of small groups and teacher at different stages of project realization has been revealed.

Key words: social psychology, pedagogy, group form, small group, microbiology, intercourse, medical students, project.

УДК 371(73)

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ ОСНОВ, ОСОБЛИВОСТЕЙ І СПЕЦИФІКИ НАПРЯМКІВ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Карпова Вікторія Василівна
м.Тернопіль

Соціально-економічні перетворення, які відбуваються нині в нашій країні, покликали до життя зміни в системі вищої освіти. Система підготовки соціального працівника, яка виникла протягом останніх років і постійно розробляється науковцями, зорієнтована головним чином на оволодіння ним певною системою теоретичних знань, де важливе місце посідають філософія, соціологія, психологія, педагогіка тощо, методологічних засад, спеціальних умінь, методик і технологій. Однак успіх професійної діяльності соціального працівника залежить великою мірою від його готовності до професійної діяльності. У статті визначено теоретичні основи підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності. Аналізуються основні поняття щодо підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи.

Ключові слова: соціальна робота, соціальний працівник, готовність, компетентність, професіоналізм.

Дослідження професійної підготовки студентів для роботи в соціальних службах України підтвердили наявність суперечностей між реальними уміньми та навичками майбутніх соціальних працівників та вимогами, що ставлять перед випускниками роботодавці. Тому виникає потреба у вдосконаленні підготовки фахівців цього напрямку до професійної діяльності.

Проблемою підготовки соціальних працівників в Україні займаються О. Безпалько, Вайнола, А. Капська, О. Карпенко, І. Мельничук, Н. Шмелева та інші. У працях науковців відображені теоретичні розробки і результати експериментальних досліджень з ефективності впровадження педагогічних технологій у процесі підготовки майбутніх соціальних працівників у ВНЗ.

Метою статті є узагальнення теоретичних основ підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності.

Українське суспільство на кожному етапі свого розвитку брало на себе функції допомоги і підтримки, хоча спосіб їхньої реалізації відрізнявся в процесі соціогенезу. З розвитком суспільних процесів роль соціальних інститутів постійно трансформувалася, передаючи частково або повністю обов'язки щодо підтримки нужденних членів суспільства соціальним інститутам. Якщо до ХХ століття особливо активними учасниками цих процесів були церква, релігійні, професійні, територіальні громади, благодійні організації, то згодом цю функцію в основному взяла на себе держава. У цьому руслі і виникла професійна соціальна робота.

У сучасній науковій літературі поняття "соціальна робота" розглядають у трьох основних значеннях:

- практична професійна діяльність із надання допомоги та підтримки людям, які опинились у скрутній життєвій ситуації;
- навчальна дисципліна з професійної підготовки фахівців із соціальної допомоги та підтримки населення;
- галузь наукових знань, яка ґрунтується на сукупності концепцій і теорій, досліджує принципи і закономірності, моделі та методи соціальної роботи, має об'єкт і предмет дослідження, систему наукових понять і категорій, сукупність методів дослідження [2, с.6].

Соціальна робота як наука розробляє наукові категорії і поняття, які становлять її теоретичну базу. З їх допомогою розкривається зміст закономірностей її практичної реалізації, узагальнюється та реалізується досвід соціальної роботи, ефективність наявних і пошук інноваційних форм, дієвість засобів та методів її здійснення. Соціальна робота як наука являє собою таку сферу людської діяльності, функції якої – створення і теоретична систематизація об'єктивних знань про визначену

дійсність – соціальну роботу як професійну діяльність. Найважливішим її завданням як науки є аналіз існуючих форм і методів соціальної роботи, розробка оптимальних методів і технологій вирішення різноманітних соціальних і інших проблем для застосування їх до різних людей, груп і верств населення [6].

Соціальна робота розглядається як галузь науки і в цьому аспекті вона передбачає вивчення вітальних і вищих потреб суб'єкта, а також виявлення потенціалу соціальної сфери, який міг би задовольнити всі ці потреби згідно з науково обґрунтованими нормативами, тобто охоплює дослідницький (пошуковий), діагностичний і творчий (продуктивний) аспекти. Підґрунтям для збирання й аналізу різного за змістом емпіричного матеріалу, різноманітних спостережень, з'ясування суті конкретних соціальних процесів, ситуацій, фактів суспільного життя є практика. Вона дає змогу акумулювати, осмислити досвід соціальної роботи, теоретично її узагальнити і обґрунтувати, тобто надати їй форми системи наукових знань [2].

Якщо говорити про соціальну роботу як навчальну дисципліну, то її сутністю є цілісне уявлення про зміст соціальної роботи, її основні напрями, інструменти, методи організації, соціальні технології, які використовуються у практичній соціальній роботі.

Розглядаючи соціальну роботу як особливий вид діяльності, її можна визначити як сукупність прийомів, методів і дій державних, суспільних і приватних організацій, спеціалістів і активістів, що спрямовуються на надання людям допомоги, підтримки, захисту, особливо незахищеним верствам населення. Саме в соціальній роботі як діяльності в концентрованому вигляді соціальні технології постають як узагальнення накопичених і систематизованих теоретичних знань, досвіду, вмінь і практики роботи суб'єктів соціальної діяльності [6].

На сьогодні гострим, спірним, теоретично нерозробленим і в той же час практично значимим є питання статусу соціальної роботи. Її розглядають як практичну діяльність, котра опирається на сукупність знань із різних наук; синтетичну навчальну дисципліну, що використовує багатогранні пласти соціології, психології, права і т.д. Або ж соціальна робота є (незважаючи на те, що вона включає в себе дві означені дефініції) наукою, що інтегрує фундаментальні положення соціальних і гуманітарних знань, але має при цьому свою специфіку, свій предмет вивчення, систему загальних дослідницьких процедур і власних методик.

Відомий дослідник В. Полтавець визначає соціальну роботу як систему теоретичних знань і засновану на них практику, яка має на меті забезпечення соціальної справедливості шляхом наснаження і підтримки найменш захищених верств суспільства та протидії факторам соціального виключення [4, с.15].

На думку Е.Холостової, соціальна робота – це своєрідна, відносно самостійна система упорядкованої більшості елементів, взаємопов'язаних між собою, котрі утворюють певну своєрідну цілісність. Також слід зауважити, що соціальна робота є насамперед різновидом соціальної системи, оскільки пов'язана з людьми (з клієнтами і соціальними працівниками) та відносинами, що між ними виникають [6].

Оскільки теорія і практика соціальної роботи перебувають у постійному розвитку, соціальні працівники є не просто користувачами раніше сформованих теорій і практичної мудрості, а й творцями нових теорій. Часто вони синтезують фрагменти різних знань у нову систему, надають їй відповідної цілісності і втілюють у конкретну практику [5, с.19].

На даному етапі розвитку суспільства важливою є під-

готовка соціальних працівників до професійної діяльності, оскільки за її допомогою формується уявлення про практичну соціальну роботу, а також визначається готовність фахівців до професійної діяльності.

Практикою соціальної роботи є діяльність соціальних служб і працівників щодо вивчення потреб клієнтів, груп і громад, узгодження плану спільних дій, надання необхідних послуг і консультування, розвитку їхньої самостійності тощо [5, с.17]. Тому особливої значущості набуває визначення готовності соціального працівника до професійної діяльності, оскільки наявність у студента теоретичних знань, вмінь, навичок не завжди свідчать про його готовність займатися практичною діяльністю.

Підготовка соціальних працівників до професійної діяльності об'єднує в себе такі поняття як «готовність», «компетенції», які формують «компетентність» особистості, а також «професіоналізм», що є вершиною компетентності фахівця.

Компетенції – це знання та вміння у деякій сфері людської діяльності, а компетентність – це якісне використання компетенцій.

С.Зигманович характеризує поняття компетентності та компетенцій як взаємозалежних. На думку науковця компетентність – це володіння особистістю відповідними компетенціями. Під компетентністю часто розуміється інтегральна якість особистості, яка проявляється в загальній здатності і готовності її до діяльності, що базується на знаннях і досвіді, набутих у процесі навчання, соціалізації і орієнтованих на самостійну й успішну участь в діяльності. Дане розуміння відрізняється від попередніх визначень, оскільки, по-перше, компетентність визначена як інтегральна якість особистості, яка синтезується із знань, вмінь та досвіду. По-друге, компетентність – це оволодіння компетенціями. Тому останні розглядаються в якості цілей та вимог. Структуру компетентностей утворюють загальні здібності соціального працівника та його готовність до діяльності. За цих умов знання та досвід є змістом та основою для їх формування.

Е.Зеер визначає професійні компетентності, котрі об'єднують уміння актуалізувати накопичені знання та вміння, а в потрібний момент використовувати їх у процесі реалізації своїх професійних функцій.

І.Мельничук у своїй монографії «Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій» виокремлює в професійній компетентності соціальних працівників шість її типів:

- 1) концептуальний (володіння теоретичними основами професії);
- 2) інструментальний (володіння базовими фаховими навичками);
- 3) інтегративний (спроможність поєднувати теорію і практику);
- 4) контекстуальний (розуміння соціального, культурного й економічного середовища, де здійснюється фахова діяльність);
- 5) адаптивний (передбачення змін, важливих для професії, готовність до них);
- 6) міжособистісний (ефективне фахове спілкування) [3, с.98].

Компетентність – це складний процес, в якому важливе місце займає готовність індивіда до виконання задач, оскільки чим більше індивід готовий виявити дії для досягнення цілей, тим з більшою ймовірністю він їх досягне, тому існує необхідність більш детально зупинитися на визначенні даного поняття.

Л.В.Буркова у монографії «Соціономічні професії: інноваційна підготовка спеціалістів у вищих навчальних закладах» визначає готовність як інтегровану характеристику, що не обмежується набором чи переліком значущих для діяльності якостей, навичок та вмінь, а навпаки [1].

Поняття «готовність» виявляється у різних аспектах розуміння: 1) як стан мобілізації психологічних систем людини, що забезпечують ефективне виконання дії чи діяльності; 2) готовність як стан процесуальної і знанневої структур дії чи діяльності; 3) згода та рішучість виконати дії або діяльність [1, с.124].

Готовність – це цілеспрямований вияв особистісних властивостей та особливостей людини, зокрема, її переконань, поглядів, мотивів, почуттів та інтелектуальних якостей, знань, умінь, навичок, установок. Така готовність є результатом ідейної, морально-політичної, психологічної, професійної та фізичної підготовки.

Поняття «готовність» до професійної діяльності передбачає вияв «професіоналізму», оскільки є її інтегральною характеристикою, тому існує потреба у ґрунтовному висвітленні даного поняття.

Характерними ознаками професіоналізму є сукупність знань, навичок поведінки та дій, що свідчить про високий рівень професійної підготовки, навченість, придатність людини до виконання професійних функцій. Отож, професіоналізм – це сформована в процесі навчання готовність до компетентного виконання функціональних обов'язків, що оплачуються; рівень майстерності у професійній діяльності, що відповідає рівню складності виконаної роботи.

Професіоналізм (А.Бодальов) – це інтегральна характеристика індивідуальних, особистісних і суб'єктно-діяльнісних якостей, які розглядаються як цілісне утворення, що дає змогу на максимальному рівні успішності вирішувати задачі, які є типовими для тієї сфери, в якій працює фахівець.

Професіоналізм у соціальній роботі розглядаємо як це високий рівень знань, умінь і навичок фахівця, що постійно удосконалюються і забезпечують високу якість результатів праці.

Професіоналізм як високий стандарт спрямованої діяльності виражається передусім у стабільності і результативності та пов'язаний з індивідуальним стилем. У науковій літературі дослідники цієї проблеми стосовно соціальної роботи виділяють об'єктивні і суб'єктивні показники професіоналізму.

Об'єктивні показники визначаються тим, як людина відповідає вимогам професії, її вкладом у соціальну практику, як вона розв'язує проблеми клієнта, надає допомогу різним групам населення. Важливим об'єктивним критерієм є також рівень фахових знань і вмінь, які сприяють здійсненню активного посередництва між клієнтом і державними структурами [2, с.55].

Суб'єктивні показники професіоналізму соціального працівника обумовлюються його особистісними якостями, сформованістю комунікативних навичок, умінням діяти у складних і неординарних фахових і психологічних ситуаціях тощо.

Наявність таких ознак професійної підготовки майбутнього соціального працівника як «компетентність», «компетенції», «готовність», «професіоналізм» є дуже важливими у процесі становлення студента-випускника як висококваліфікованого працівника.

Аналіз наукової літератури дає змогу говорити про різні підходи щодо підготовки соціальних працівників. Так, І.Грига розглядає проблему професійної підготовки соціальних працівників на основі професійної ідентичності в соціальній роботі в наступних аспектах: формування уявлень про професію та образи її суб'єктів за кордоном, вивчення змісту професійної ідентичності українських викладачів та професійної ідентичності студентів. Є.Холостова охарактеризувала професійний і морально-духовний портрет соціального працівника. Фахові цінності і компетенції соціальних працівників визначили науковці школи соціальної роботи ім. В.Полтавця. Л.Шнейдер теоретично обґрунтувала професійну ідентичність практичних психологів і запропонувала програму тренінгів для її реалізації, яку можна використовувати в навчанні майбутніх соціальних працівників. Н.Шмелева розробила модель професійно-особистісного розвитку соціального працівника. І.Мельничук запропонувала здійснювати підготовку соціальних працівників засобами інтерактивних технологій.

Професія соціального працівника є новаторською для України, проте має значні перспективи, оскільки під час соціальних і економічних криз потреба в таких фахівцях постає досить гостро.

І. Мельничук тлумачить діяльність соціального працівника як зону довіри між людьми, шлях до взаєморозуміння, спілкування. Соціальний працівник, в її розумінні, повинен бути гуманістом, мати комунікативні та організаторські здібності, високу духовну, загальну культуру, почуття такту, вміти аналізувати соціальні явища, процеси, бачити своє місце і роль у суспільному житті, мати чіткі ідеологічні та моральні принципи [3, с. 94].

Сучасний соціальний працівник – це спеціаліст в галузі соціальної інженерії і технології, котрий ґрунтовно володіє правовими, моральними, і психологічними особливостями життєдіяльності людей.

Існують й інші визначення соціального працівника. «Професія «соціальний працівник» заохочує соціальні зміни, вирішення проблем у людських стосунках, просуває ідею наснаження та визволення людей з метою поліпшення людського життя»

[4, с. 11].

На сучасному етапі розвитку суспільства існує потреба у пошуку нових пріоритетів в освіті та підготовці спеціалістів усіх сфер. Зміна характеру і змісту праці ставить перед суспільством важливі завдання, пов'язані із реформуванням концептуальних, структурних та організаційних засад підготовки спеціалістів, в тому числі і соціальних працівників.

Сьогодні жодна розвинута країна не може існувати без соціальних працівників, підготовлених в університетах та спеціальних навчальних закладах, оскільки професійно підготовлені соціальні працівники допомагають усім, хто цього потребує, вирішувати проблеми, що виникають в їх повсякденному житті, в першу чергу тим, хто не захищений в соціальному плані. Підготовка майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності є основою їх майбутньої високої кваліфікації у процесі здійснення трудової діяльності.

Література і джерела

1. Буркова. Л.В. Соціомічні професії: інноваційна підготовка спеціалістів у вищих навчальних закладах: монографія / Л.В.Буркова. – К.: Інформ. системи, 2010. – 278 с.
2. Лукашевич М.П. Соціальна робота (теорія і практика): Підручник/ М.П.Лукашевич, Т.В.Семигіна – К.: Каравела, 2011. – 368 с.
3. Мельничук І.М. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій [монографія]. / І.М.Мельничук. – Тернопіль: Економічна думка, 2010. – 326 с.
4. Соціальна робота : в 3 ч. – К.: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2004. – Ч. 1: Основи соціальної роботи / Н.Б.Бондаренко, І.М.Грига, Н.В.Кабаченко та ін.; за ред. Т.Семигіної та І.Григи. – 2004. – 178 с.
5. Теорія і методи соціальної роботи: підручник для студентів вищих навчальних закладів / За ред. Т.В.Семигіної, І.І.Миговича – К.: Академвидав, 2005. – 328 с.
6. Технологии социальной работы : учебник под общ. ред. проф. Е.И.Холостовой. – М.: ИНФРА-М, 2001. – 400 с. – (Серия «Высшее образование»).

Социально-экономические превращения, которые происходят в настоящее время в нашей стране, позволили к жизни изменения в системе высшего образования. Система подготовки социального работника, которая возникла в течение последних лет и постоянно разрабатывается научными работниками, ориентирована главным образом на овладение им определенной системой теоретических знаний, где важное место занимают философия, социология, психология, педагогика и тому подобное, методологических принципов, специальных умений, методик и технологий. В статье определены теоретические основы подготовки будущих социальных работников к профессиональной деятельности. Анализируются основные понятия относительно подготовки будущих специалистов по социальной работе.

Ключевые слова: социальная работа, социальный работник, готовность, компетентность, профессионализм.

Socio-economic transformations, which take place nowadays in our country, called to life changes in the system of higher education. The system of social workers training, which arose up during the last years and is constantly developing by researchers, is orientated mainly on the capture of the certain system of theoretical knowledge, where an important place is occupied by philosophy, sociology, psychology, pedagogics and others like that, methodological principles, special abilities, methods and technologies. The author of the article has provided theoretical bases of future social workers training to their professional activity. Basic concepts have been analysed in relation to the training of future social work specialists.

Key words: social work, social worker, readiness, competence, professionalism.

УДК 378.147:058]: 364-43

СТУДЕНТСЬКИЙ ВОЛОНТЕРСЬКИЙ ГУРТОК ЯК ЗАСІБ ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Клименюк Наталія Василівна
Стремецька Вікторія Олександрівна
м.Миколаїв

Представлено історико-теоретичний аналіз функціонування студентських волонтерських гуртків, наводяться версії щодо їх виникнення. Описано досвід діяльності гуртка "Волонтерська студія" Миколаївського національного університету ім. В.О.Сухомлинського. Функціонування такого гуртка дасть можливість оптимізувати підготовку студентів спеціальності "соціальна робота", причому як у галузі їх теоретичної, так і практичної підготовки.

Ключові слова: волонтерська діяльність, науковий гурток, студентський волонтерський гурток, соціальна робота.

Актуальність даної статті зумовлена обмеженістю наукових досліджень з питань організації та діяльності студентських фахових гуртків, зокрема із соціальної роботи. Останнім часом особливої важливості набули питання повноцінної професійної

підготовки майбутніх спеціалістів. Формування їх високої фахової компетентності є вимогою сучасного суспільства. Саме тому першочерговим завданням для педагогів вищої школи є пошук ефективних форм організації навчання та виховання студентської молоді. Одним із варіантів реалізації зазначеного завдання є створення студентського наукового гуртка, який дає студентам можливість розширювати їх світогляд, вільно спілкуватись, брати участь в обговоренні актуальних проблем, залучатись до розгляду та спроб вирішувати наукові проблеми професійного спрямування. Особливої актуальності сьогодні набуває залучення до гурткової роботи студентів спеціальності “соціальна робота”, професійним обов’язком яких в майбутньому стане здійснення соціальної роботи з різними вразливими категоріями населення. Участь у гуртках із професійно-орієнтованих дисциплін теоретичного характеру, таких як, наприклад, “Теорія соціальної роботи”, “Історія соціальної роботи”, “Деонтологія” та інших дасть можливість посилити їх теоретичну підготовку у галузі соціальної роботи, що важливо в умовах обмеженості інформаційних ресурсів. Однак не менш важливим є участь студентів у науковій гуртковій роботі з дисциплін прикладного характеру, де вони, крім теоретичних знань, можуть також набути практичних навичок. Таким є зокрема студентський науковий волонтерський гурток.

Аналіз наукових робіт останніх років з досліджуваної проблеми засвідчує, що періодично з’являються праці щодо створення і функціонування студентських наукових гуртків різних галузей знань. Зокрема, цієї теми торкалися Я.В.Бойко [2], З.Н.Курлянд [11], В.С.Марцин [15], О.М.Цапок [17], В.М.Шейко [18] та інші. Однак чітке визначення поняття “студентський науковий гурток” в довідкових виданнях відсутнє. Водночас практично немає наукових досліджень, які б торкалися роботи студентських волонтерських гуртків. В основному описується досвід діяльності таких гуртків без їх теоретичного узагальнення. В контексті теми важливою є література, присвячена волонтерству в цілому [5; 6; 12; 13], підготовці студентів спеціальностей “соціальна педагогіка” та “соціальна робота” до волонтерської діяльності [1; 3; 4; 8; 9; 10].

Враховуючи вищевикладене, метою цієї статті є історико-теоретичний аналіз діяльності студентських волонтерських гуртків.

Традиційною формою організації студентської наукової роботи, яка широко використовується для залучення студентів до вивчення загальнонаукових, суспільних та спеціальних дисциплін у вузах, є студентські наукові гуртки. Вони створюються при кафедрі чи науковій лабораторії і являють собою порівняно невеликі колективи, об’єднані розробкою певної наукової проблеми [18, с.28]. Студентський науковий гурток, як правило, об’єднує ентузіастів, які вивчають принципи, методи та прийоми ведення наукової роботи.

Наукові гуртки створюються в основному для студентів молодших курсів. Це перший етап, початкова форма оволодіння майбутніми фахівцями навичками наукового дослідження. Робота у таких гуртках забезпечує необхідне поєднання масових форм роботи (бесіди, диспути, тематичні вечори, обговорення доповідей тощо) з обов’язковим дослідженням кожним студентом індивідуальної теми. Діяльність у науковому гуртку має творчий характер і виховує у студента якості дослідника, збагачує й закріплює знання й уміння студентів, готує їх до розв’язання завдань, які мають практичне значення для держави.

Наукова творчість студентів стала традиційним засобом розвитку майбутніх спеціалістів. Студентські наукові гуртки, проблемні групи, об’єднання сприяють оволодінню студентами науковими методами пізнання, дослідження, написанню наукових доповідей, створенню повідомлень про виконану роботу, участі у різноманітних виставках, олімпіадах, конкурсах студентських наукових робіт, обговоренню наукових питань, виступам із результатами досліджень на студентських науко-

вих конференціях. Як активні учасники студентських наукових гуртків, проблемних груп, майбутні спеціалісти самостійно виконують завдання різної складності в лабораторіях, інститутах, школах, під час навчальних і наукових експериментів, практики тощо [15].

Зміст роботи в гуртках та форми підведення її підсумків в кожному вузі мають свої особливості. Для більшості гуртків у вузах характерне написання рефератів та доповідей, їх активне обговорення, винесення кращих доповідей на студентські вузівські та міжвузівські конференції, висування на студентські конкурси. На засіданнях гуртка обговорюються наукові доповіді, часто вперше в житті написані студентами. На обговорення членами гуртка виносяться не лише студентські наукові роботи, а й доповіді, написані під керівництвом вчених групою студентів або індивідуально. Разом з тим, гурток ще не вичерпав всіх можливостей залучення студентів до науково-дослідної роботи. В гуртку студенти можуть зустрічатись з провідними вченими, досвідченими практичними працівниками, аспірантами і обговорювати оголошену тему, проводити дискусію з питань, які їх цікавлять [15].

Наукова спрямованість студентських гуртків – глибока розробка найважливіших теоретичних питань науки загалом та окремих її профільюючих напрямків. Специфічною особливістю в організації роботи гуртків є спільність наукових інтересів викладачів, студентів та аспірантів. Керівництво гуртком здійснює викладач кафедри, при якій функціонує гурток. Залучення студентської молоді у гуртки починається, як правило, з першого курсу і триває протягом всього навчання студента у вузі [15].

На основі визначення поняття “студентський науковий гурток” зробимо спробу сформулювати визначення поняття “студентський волонтерський науковий гурток”. Під останнім маємо на увазі створений при випусковій кафедрі невеликий колектив, об’єднаний теоретичною розробкою та практичною апробацією питань, пов’язаних із волонтерською діяльністю. Згідно Закону України “Про волонтерську діяльність”, прийнятому 19 квітня 2011 р., волонтерська діяльність – добровільна, безкорислива, соціально спрямована, неприбуткова діяльність, що здійснюється волонтерами та волонтерськими організаціями шляхом надання волонтерської допомоги [7].

Цікаво простежити історичний розвиток студентських волонтерських гуртків. Якщо історія волонтерства в цілому більш-менш відома, хоча й зберігає багато невивчених та суперечливих питань, то історія студентського волонтерства практично не вивчалася. Виникнення волонтерства як соціального феномена пов’язують з діяльністю швейцарця Анрі Дюнан (1828-1910), який водночас вважається родоначальником Міжнародного товариства Червоного Хреста. Що стосується волонтерської активності серед студентів, то на наш погляд, її початківцем можна назвати Арнольда Тойнбі, заслуги якого на ниві волонтерства практично не вивчені.

Арнольд Тойнбі (1852-1883) – англійський філантроп, на честь якого засновано Тойнбі Хол в Лондоні. Він був сином відомого лондонського лікаря Джозефа Тойнбі. Коли Арнольду виповнилося 14 років, його батько помер, і мати віддала сина до військового училища, у якому він прочився лише 2 роки і покинув через слабе здоров’я. Після цього А.Тойнбі навчався вдома. Під час цих занять він захопився історією і згодом вступив до Оксфордського університету. Після закінчення навчання він залишився в університеті тьютором при студентах-стипендіатах індійського уряду. У той час він почав вивчати політичну економію та статистику. Ще коли А.Тойнбі навчався, кафедру історії мистецтв в Оксфордському університеті очолював письменник і поет, літературний критик, художник Джон Рескін (1819-1900), який справив величезний вплив на А.Тойнбі. Дж.Рескін виховав у Тойнбі почуття симпатії до бідного народу, прагнення більше дізнатися та познайомитися з його життям, надати допомогу у моральному та інтелектуальному піднятті мас, покращанні їх побуту. Відтоді А.Тойнбі почав активно вивчати все, що стосу-

валосся життя народу (законодавство про бідних, про заробітну плату, фабричне законодавство тощо). Він дійшов переконання, що лише грошова підтримка, яка не супроводжується знаннями та симпатією, не спроможна покращити становище мас. Симпатія ж та знання можуть з'явитися лише після тривалого й тісного спілкування з народом, набуття спільного з ним життя. Ще будучи студентом, А.Тойнбі переселявся з Оксфорда в Уайтчепель (район Лондона, де мешкало найбідніше населення, процвітала проституція тощо), в дешеві кімнати, які були населені робітничим людом. Він надавав послуги місцевому благодійному товариству, С.Барнету – вікарію церкви св. Іуди, відомому філантропу, який у майбутньому виступив як один із засновників Тойнбі Холлу. В Уайтчепелі А.Тойнбі знайомився з бідняками, вивчав їх біографії, прагнув допомогти кожному порадою, турботою, грошима. До нього приєдналися інші студенти. Молоді оксфордці та кембриджці проводили кілька годин на день в товаристві бідної робітничої молоді, влаштовували для них ігри, хори, спортивні змагання, забезпечували молодь книжками. Своїм власним прикладом студенти-волонтери прагнули вплинути на молодь з нетрів, нав'язати їм високі моральні ідеали, розповідали про честь, обов'язок тощо, давали корисні поради щодо того, як стати шановними людьми та допомогти піднятися іншим [14, с.592]. Про А.Тойнбі писали, що він хоче “засипати соціальну прірву шляхом своєї нескінченної душевної симпатії до людей словами гарячого, щирого переконання” [16]. Він був переконаний, що особисте знайомство та спілкування освічених людей з масами та підняття ступеня їх освіченості можуть служити гарантією корисних результатів філантропічної діяльності. З 1880 р. він почав читати публічні лекції з різних питань економічного та релігійного характеру. Його промова до народу на останніх зборах стала його заповітом: “Ми, представники середнього класу Англії, до цих пір нехтували вами; замість справедливості ми пропонували вам взяти подачки благотворіння, а замість симпатії ми давали вам часто самі лише жорстокі й нездійсненні поради; але я думаю, що ми тепер починаємо змінюватися на краще. ... Ми обіцяємо служити вам, ми віддамо все наше життя на вашу користь – більшого ми, звичайно, зробити не зможемо. Ми, люди науки, бажаємо допомогти вам, але не знаємо, як це краще здійснити. Ми готові пожертвувати для вас, для народу, благом більш цінним, ніж сама слава та суспільний стан. Ми готові відмовитися від стилю життя, до якого ми звикли; ми готові покинути наші книжки і жити серед людей, яких любимо... Коли ви досягнете матеріального прогресу, пам'ятайте, що він сам по собі не складає кінцевої мети людського життя. Пам'ятайте, що людина, на зразок дерев і рослин, тримається корінням землі, однак, подібно до них, повинна зростати вгору та звертатися до небес. Якщо тільки ви будете дотримуватися любові до наших братів та прагнути великих ідеалів, тоді ми знайдемо моральне задоволення й щастя в нагороду за наші зусилля й жертви для допомоги вам!” [16] Після його смерті були зібрані гроші на пам'ятник А.Тойнбі. На частину зібраних грошей було засновано “Фонд А.Тойнбі” для досліджень питань політичної економії. Однак на пропозицію священника С.Барнетта, замість пам'ятника було вирішено заснувати на честь А.Тойнбі “Університетське поселення у Східному Лондоні” від університетів Оксфорда й Кембриджа, відоме як Тойнбі Холл (Toynbee Hall), що й було зроблене у 1883 р. Його метою було пов'язати університети зі східним Лондоном і спрямувати людську симпатію, енергію, суспільну думку Оксфорда і Кембриджа на ліквідацію поганих умов міського життя бідного люду. Заклад виконував різні освітні, розважальні, соціальні та благодійні функції. У гуртожитку Тойнбі Холла постійно жили члени асоціації, які працювали на користь бідняків. Тойнбі Холл одночасно являв собою освітній заклад, клуб, який впливав на діяльність місцевих шкіл, місцеву владу, на розваги для народу, санітарію, релігійний і моральний дух бідних. У ньому читали лекції, проводили концерти, конференції, збори тощо. Тойнбі Холл співробітничав з місцевим комітетом опіки бідних, завдяки чому вся система допомоги нужден-

ним вдосконалилася та значно покращилася. Крім того, у Тойнбі Холлі збиралися представники різних благодійних товариств, завдяки чому вони знайомилися один з одним, проводили обмін думками тощо. При Тойнбі Холлі утворилася Ліга реформ освіти, у ньому допомагали отримати вищу освіту бажаним, він брав участь в організації дитячих літніх таборів. Для цього при Холлі під керівництвом священника, одного із засновників цього закладу С.Барнетта утворилося товариство, яке підшукувало у селах приміщення, домовлялося з батьками, залізнодорожними станціями, відправляючи дітей на свіже повітря. Так, влітку 1888 р. це товариство влаштувало такі тимчасові поселення для 1600 бідних дітей [16]. Тойнбі Холл був центром кооперативного руху у всій східній частині Лондона, там утворилася “кооперативна освітня спілка”, члени якої часто виступали медіаторами у примиренні робітників та роботодавців, зокрема під час забастовки на великій сірниковій фабриці у 1888 р. У Тойнбі Холлі утворилися наступні клуби: Тойнбі-Шекспірівський клуб, Тойнбі-філософське товариство, літературне Єлисаветинське товариство, клуб Адама Сміта та інші. Університетське поселення турбувалося також про “pupils-teachers” (учнів-вчителів) – так в англійських школах називали кращих учнів, які допомагали своїм наставникам у навчанні товаришів. Учні-вчителі потребували допомоги через те, що їх позиція в школі була не найкращою: вони не спілкувалися ні з учнями, ні з учителями. Для цього було створено гурток “учителів-учнів”, щоб останні мали змогу спілкуватися одне з одним. Керівники цього гуртка відбирали найбільш здібних для продовження освіти. У кінці XIX ст. у Тойнбі Холлі існували дві школи: ремеслена та елементарна для хлопчиків. Серед членів асоціації були такі відомі люди як філолог Мак Мюллер, юрист А.Дайсі, етнограф, археолог Дж.Леббок, історик С.Гарднер, економіст Б.Прайс та інші [16].

Звичайно, це був не єдиний випадок активної участі волонтерів-студентів у вирішенні актуальних і болючих питань місцевої громади. У 1882 р. у Нью-Йорку було засноване Товариство організованої благодійності (“Дружні візитери”). Спочатку за основу його діяльності було взято ельберфельдську систему допомоги населенню (Німеччина), але потім воно почало працювати з урахуванням місцевих традицій і особливостей. На початку 1890-х років товариство вже нараховувало 60 філій в різних містах США. “Дружні візитери” склалися з “найманих відвідувачів” (їх було небагато і вони були найбільш досвідченими), решту складали добровольці, в основному жінки. У кожному з товариств кількість “візитерів” була різною (у Нью-Йоркському – 180, Бостонському – 500, у Філадельфії – 800). Цікаво, що активну участь у роботі товариства брали студенти. Так, у 1887 р. у Бостонському товаристві нараховувалося 41 студент, у Балтиморі – 25 студентів [14, с. 575]. На кожного дружнього візитера припадало 5-6 сімей, які вони відвідували та опікували.

Відома американська діячка, одна з “піонерок” соціальної роботи Джейн Адамс відвідала притулок А.Тойнбі у Лондоні, а потім разом зі своєю подругою Елен Стар заснувала аналогічний притулок у Чикаго (Халл-Хауз) у 1889 р. За короткий час Халл-Хауз перетворився з будинку з кількома кімнатами на комплекс, що включав 13 будинків та займав цілий квартал міста. У Халл-Хаузі забезпечували денний догляд, навчали доглядати за здоров'ям, існували курси підготовки до громадянства, англійської мови, гуртки культурної та мистецької діяльності (згодом було відкрито галерею мистецтв), публічна кухня, бібліотека, бюро з найму робочої сили. Вже через 2 місяці після заснування Халл Хаузу у ньому щотижнево знаходили притулок більше 2000 осіб. У ньому також збиралися соціальні реформатори та дослідники. Вони досліджували питання дитячої смертності, умов дитячої праці на фабриках, житлових та санітарних умов, жебрацтва. Ці дослідження вплинули на проведення в Іллінойсі соціальних реформ, а саме, заснування дитячих судів, прийняття законів про дитячу працю, освіту. Її колеги вплинули на політику на національному рівні (засноване Федеральне дитяче

бюро та прийнятий національний закон про дитячу працю) [14, с. 599].

Сьогодні як за кордоном, так і в нашій країні студентські наукові гуртки у вищих навчальних закладах не є рідкістю, однак вони мають переважно вузькопрофесійний теоретичний характер. При цьому існує відносно невеликий відсоток студентських гуртків, де б майбутні фахівці на волонтерських засадах апробували теоретичні здобутки. Наведений нижче матеріал базується на авторському досвіді керівництва волонтерським студентським науковим гуртком.

Студентський науковий гурток “Волонтерська студія” утворився при кафедрі соціальної роботи Миколаївського національного університету ім. В.О.Сухомлинського у вересні 2011 р. Провідною метою діяльності волонтерської студії є розвиток волонтерського руху в контексті соціальної роботи, основним очікуванням – підвищення рівня соціальної активності студентської молоді; набуття навичок волонтерської роботи.

Склад волонтерської студії було визначено на основі відповідних психологічних методик та анкетування. На даний момент до складу гуртка входять 17 осіб. Навчання здійснюється шляхом участі членів гуртка у двох секціях. Перша секція “Школа волонтерської майстерності” передбачає теоретичну підготовку студентів за чітко розробленим планом занять. Зокрема серед тем, які вивчають студенти, є наступні: “Милосердя та благодійність – підґрунтя волонтерства”, “Історичні витoki волонтерства”, “Законодавчо-нормативна база волонтерської діяльності”, “Специфіка та технології волонтерської діяльності з різними категоріями клієнтів”, “Особистісний потенціал волонтера як умова успішної волонтерської діяльності” та інші. Заняття проходять в цікавій формі з використанням інтерактивних технологій.

Друга секція “Майстерня добрих справ” працює без фіксованого графіку, оскільки її діяльність спрямована на впровадження волонтерських ініціатив, запропонованих гуртківцями.

Було розроблено та затверджено Положення про діяльність студентського наукового гуртка “Волонтерська студія”, яке включає такі складові: загальні положення, мета і завдання студентського наукового гуртка, організація і керівництво студентським науковим гуртком, права і обов'язки членів студентського наукового гуртка. Зокрема в положенні зазначено, що засідання

студентського наукового гуртка проводяться не рідше одного разу на місяць з обговоренням підсумків наукових робіт, реферативних повідомлень тощо. Члени наукового гуртка мають право бути присутніми і виступати з доповідями і науковими повідомленнями на засіданнях студентського наукового гуртка; виконувати науково-дослідну роботу під керівництвом науково-педагогічного співробітника кафедри; публікувати свої роботи в загальноуніверситетських та інших наукових виданнях; брати участь у наукових конференціях, олімпіадах, виставках та конкурсах різного рівня, у всіх заходах, що організовуються в межах діяльності студентського наукового гуртка; сприяти залученню до гуртка нових членів.

Найбільш здібні і перспективні студенти рекомендуються до наукової роботи за напрямком наукової діяльності кафедри. Гурток діє в рамках кафедральної наукової теми “Професійно-педагогічні засади підготовки майбутніх соціальних працівників”.

Гуртківці вдало апробують свої теоретичні наробки в практичній діяльності. Вони займаються волонтерством в обласних та міських установах і закладах соціального захисту населення, з якими активно співпрацює випускова кафедра соціальної роботи. Така діяльність дає можливість студентам познайомитися з особливостями роботи з різними категоріями клієнтів (людьми похилого віку, дітьми та молоддю з особливими потребами, вразливими категоріями дорослих), набути навичок, необхідних в майбутній професійній діяльності. Отже, саме у студентському волонтерському гуртку студенти набувають необхідний для майбутнього працевлаштування досвід.

Таким чином, наукові гуртки являють собою творчі колективи студентів, які об'єднані метою якісної підготовки фахівців вищої кваліфікації, формування у них первинних систематизованих навичок науково-дослідної роботи та вмінь застосовувати теоретичні досягнення в практичній діяльності. Волонтерська діяльність студентів має давню історію. Розпочавшись у другій половині XIX ст., її еволюція продовжувалася, однак сутність залишилася незмінною: безкорислива допомога нужденним. Отже, наукову розробку питань, пов'язаних зі студентськими волонтерськими гуртками, варто продовжувати та розвивати, що дозволить оптимізувати професійну підготовку майбутніх соціальних працівників.

Література і джерела

1. Антонова О.А. Волонтерская деятельность как основа формирования активной жизненной позиции педагога-психолога в гуманитарном вузе / О.А.Антонова // Педагогическое образование и наука. – 2009. – №5. – С.85-88.
2. Бойко Я.В. Студентський науковий кружок / Я.В.Бойко // Гуманізація навчально-виховного процесу. – Слов'янськ, 2010. – Спецвипуск 3. – С.78-83.
3. Бондаренко З. Модель організації волонтерської роботи в умовах вищого навчального закладу / З.П.Бондаренко // Соціальна педагогіка: теорія і практика. – 2007. – №4. – С.50-58.
4. Бондаренко З.П. Зміст та технології підготовки студентів до волонтерської роботи / З.П.Бондаренко // Соціальна педагогіка: теорія і практика. – 2009. – №2. – С.37-50.
5. Волонтерство як ресурс соціальної роботи у громаді: 36. статей. – К.: Християнський Дитячий Фонд, 2006. – 96 с.
6. Голованова Т.П., Гапон Ю.А. Волонтерство в соціальній роботі як феномен цивілізованого суспільства. – Запоріжжя, 1996. – 134 с.
7. Закон України “Про волонтерську діяльність” № 3236-VI // Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 2011. – № 42. – С.435.
8. Капська А.Й. Підготовка волонтерів до соціальної роботи: Навч.-метод. посібник / А.Й. Капська, О.Г. Карпенко, Н.М. Комарова; Націон. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, Державна соціальна служба для сім'ї, дітей та молоді. – К.: Держсоцслужба, 2005. – 152 с.
9. Клименюк Н.В. Волонтерська практика як одна із форм підготовки майбутніх соціальних працівників до соціально-педагогічної роботи в громаді // Вересень: науково-методичний, інформаційно-освітній журнал. – 2011. – № 1-2 (50-51). – С.101-107
10. Кратінова В.О. Волонтерство як засіб соціального та професійного становлення студентів спеціальностей “Соціальна педагогіка” та “Соціальна робота” / В.О. Кратінова, Н.Б. Ларіонова, О.П. Песоцька // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2006. – № 1. – С.76-81
11. Курлянд З.Н. Професійно-креативне середовище ВНЗ – передумова підвищення якості майбутніх фахівців / З.Н.Курлянд // Педагогическая наука: история, теория, практика, тенденции развития. – 2009. – Вып.№1. – С.3-7
12. Ларіонова Н., Кратінова В., Караман О. Історико-феноменологічний аналіз волонтерства / Н.Ларіонова, В.Кратінова, О.Караман // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2007. – № 3. – С.99-105.
13. Лях Т.Л. Волонтерство як суспільний феномен / Т.Л.Лях // Проблеми педагогічних технологій: зб. наук. пр. / Волинський державний університет імені Лесі Українки. – Луцьк: Волинський академічний дім, 2004. – Вып. 3-4. – С. 139-144.
14. Мак-Гахан В. Пауперизм в Соединенных штатах / В.Мак-Гахан // Вестник Европы. – 1891. – август. – С.570-605.
15. Марцин В.С. Основи наукових досліджень: Навчальний посібник / Марцин В.С., Міщенко Н.Г., Даниленко О.А. та ін. – Л.: Ромус-Поліграф, 2002. – 128 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.info-library.com.ua/books-book-162.html>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
16. Слиозберг Г. Попечение о бедных в Англии / Г.Слиозберг // Вестник Европы. – 1888. – октябрь. – С.551-601.
17. Цапок О.М. Фаховий гурток із журналістики як одна з форм навчання студентів / О.М.Цапок // Вісник Черкаського університету. – 2012. – №8. – С.137-

Актуальность данной статьи обусловлена недостаточностью научных исследований по вопросам организации и деятельности студенческих профессиональных кружков, в частности по социальной работе. Представлен историко-теоретический анализ функционирования студенческих волонтерских кружков, приводятся версии их возникновения. Описан опыт деятельности кружка "Волонтерская студия" Николаевского национального университета имени В.А.Сухомлинского. Функционирование такого кружка даст возможность оптимизировать подготовку студентов специальности "социальная работа", причем как в сфере их теоретической, так и практической подготовки.

Ключевые слова: волонтерская деятельность, научный кружок, студенческий волонтерский кружок, социальная работа.

The relevance of the article is caused by the lack of scientific researches on the organisation and activities of student's scientific circles particularly in social work. The article presents a historical and theoretical analysis of the performance of student's volunteer scientific circles, versions of their appearance are presented. The experience of the circle "Volunteer studio" of Myckolayiv National University of V.O.Sukhomlinsky is shown. Functioning of such a circle will give the opportunity to optimize the preparation of students of the social work speciality, both in their theoretical and practical training.

Key words: volunteering, scientific circle, students' volunteer circle, social work.

УДК 378.1; 437.6

ЕТАПИ ТА ОСОБЛИВОСТІ ТРАНСФОРМАЦІЇ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ В СЛОВАЦЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ В КІН. ХХ – ПОЧ. ХХІ СТОЛІТТЯ

Ключкович Тетяна Василівна
м.Ужгород

Актуальність матеріалу, викладеного у статті, обумовлена пошуком шляхів реформування системи вищої освіти в Україні в процесі її інтеграції в європейський освітній простір. У даному контексті особливо цінним є досвід країн-сусідів колишнього соціалістичного табору, зокрема Словаччини. У статті розглянуто трансформацію системи вищої освіти в Словацькій Республіці в кін. ХХ – поч. ХХІ ст. Встановлено основні фактори, етапи та особливості розвитку вищої освіти в контексті постсоціалістичної модернізації та європейської інтеграції Словаччини. Зроблено висновок про значні зміни в системі вищої освіти Словаччини, орієнтовані на оновлення всіх її структур та нормативно-правового забезпечення, модернізацію змісту і методів підготовки фахівців.

Ключові слова: Словацька Республіка, реформа вищої освіти, європейська інтеграція, Болонський процес.

В процесі постсоціалістичного розвитку, розбудови власної державності та інтеграції в європейський освітній простір Словаччина пройшла складним шляхом реформ, результати яких дозволяють говорити про функціонування в країні системи вищої освіти європейського рівня. Водночас зберігається чимало проблемних моментів в освітньому процесі, які ще потребують свого вирішення в майбутньому. Вивчення і врахування словацького досвіду трансформаційних процесів може бути корисним для України, для якої сьогодні є актуальним реформування вищої освіти в європейському напрямку.

Проблематика трансформації вищої освіти в Словаччині висвітлена в дослідженнях переважно словацьких і чеських авторів (Б. Косова, Ш. Порубський, М.Радек, П.Медерли, В. Лауко, Л.Кральова, М.Урбан та ін.). Окремі аспекти розвитку словацької вищої освіти розкриті в працях вітчизняних вчених Г.Товканець (економічна вища освіта), А.Вієгорової (педагогічна вища освіта), Ж.Таланової (трициклова вища освіта).

Мета даної статті – з'ясувати основні етапи та тенденції розвитку системи вищої освіти в Словацькій Республіці (СР) в контексті постсоціалістичної модернізації та європейської інтеграції.

Аналізуючи процес трансформації системи вищої освіти в Словацькій Республіці, варто, насамперед, зупинитися на тих основних факторах, що впливали на цей процес. Серед найбільш значимих об'єктивних чинників макrorівня, які мали вплив на різних етапах реформування, варто назвати: розпад соціалістичного табору та дезінтеграційні процеси на постсоціалістичному просторі, розпад Чехословаччини та створення самостійної Словацької Республіки, інтенсифікація євроінтеграційних процесів та підтримка Європейською спільнотою освітніх перетворень у Словаччині. Освітня політика також є залежною від внутрішньополітичної, соціально-економічної та соціально-демографічної кон'юнктури розвитку словацького суспільства в кін. ХХ- поч. ХХІ ст.

Реформування освіти в СР перебуває у площині напружених взаємовідносин між трьома групами суб'єктів освітнього процесу: державою і політичними партіями, які впливають на процес формування освітньої політики; педагогічними працівниками як реалізаторами реформ; громадськістю, яка посередництвом суспільної думки створює соціальний контекст трансформаційного процесу [2, с. 37].

Інший важливий аспект факторного впливу – це чинники традиційного характеру, формування яких йде впродовж десятиліть і навіть століть. Б.Косова та Ш.Порубський виділили, зокрема, три основних традиційних фактори, які сильно закорінені в словацькій освітній системі, і тим самим, впливають, переважно гальмуюче, на процес реформування: 1) централізаторські тенденції в освіті та намагання держави контролювати освітній процес; 2) традиція інформативного навчання, яка має корені ще з педагогічно-дидактичної спадщини Я.А.Коменського; 3) суспільна свідомість щодо розуміння значення освіти [2, с. 36-37].

Інтенсивність та результативність реформ дозволяють виокремити кілька етапів розвитку системи вищої освіти в Словацькій Республіці.

Перший етап трансформації розпочався відразу після краху комуністичного режиму в Чехословаччині в 1989 р. і тривав до розпаду спільної держави чехів і словаків у 1992 р. Для

даного періоду характерні: демократизація системи управління вузами, демонтаж старих ідеологічних освітніх структур, розробка перспектив і орієнтирів розвитку вищої освіти. Попри те, що в цей короткий відрізок часу освітня політика держави, прореформістські настрої знизу (з боку об'єднань педагогів) і громадська думка були узгоджені та єдині в розумінні необхідності перетворень, так і не було вироблено дієвого механізму реалізації реформ.

В травні 1990 р. Федеральними зборами Чеської і Словацької федеративної республіки було ухвалено Закон «Про вищі школи» [14], який був значним поступом до європейської моделі вищої освіти. В законі були врегульовані питання, що стосуються академічних прав і свобод вузів (§ 2), їх фінансування (§ 6) і самоврядування (§ 7-13), навчання студентів (§ 18-27) та ін. Закон стосувався організації вищої освіти в обох республіках, але в подальшому, з розпадом федерації в 1992 р., Чехія і Словаччина вирішували проблеми розвитку вищої освіти по-різному.

Другий етап трансформації охоплює 1993-1998 рр., коли при владі знаходилася урядова коаліція на чолі з В.Мечіаром. Це складний політичний період у розвитку молодшої словацької держави, пов'язаний з формальним проголошенням євроінтеграційного курсу та реальним наростанням авторитарно-націоналістичних тенденцій у функціонуванні політичного режиму. Політичний контекст відображався на освітній системі, цілі розвитку якої коливалися між відкритістю (європеїзацією) та закритістю (націоналізацією).

В серпні 1994 р. Міністерство освіти і науки СР на чолі з Л.Гарахом презентувало «Проект Константин – Національна програма виховання та освіти» [6], в якому було викладено державну політику щодо реформування, розвитку виховання та освіти в Словаччині до 2015 року. Але ця спроба реформ так і не була реалізована. Системні перетворення в сфері освіти в цей період не відбувалися, здійснювалися тільки часткові зміни на рівні формальної організації та адміністративного управління освітнім процесом.

На противагу домінуючим стабілізаційним тенденціям у розвитку вищої освіти були спроби внести інновації. Інновації в освітньому процесі проявлялися, насамперед, на його мікрорівні – діяльності освітніх неурядових організацій, ініціативних груп та педагогічних об'єднань, що розробляли навчальні, дидактичні матеріали різних альтернативних концепцій навчання. Відсутність системних змін в цей період не заважала зростанню кількості вузів, створенню нових факультетів.

Третій етап розвитку вищої освіти, пов'язаний з її концептуалізацією і європеїзацією. В листопаді 1998 р. у програмній заяві уряду М.Дзуринди розвитку освіти було проголошено пріоритетним напрямком діяльності та взято курс на створення цілісної концепції розвитку виховання і освіти на тривалу перспективу [5, с.28]. В травні 1999 р. було створено відповідну комісію, яка розробила «Концепцію розвитку виховання та освіти в Словацькій Республіці на найближчі 15-20 років» (Проект «Milénium») [1].

Важливим імпульсом європеїзації вищої освіти було підписання Словаччиною в червні 1999 р. Болонської декларації про єдиний європейський простір освіти [9], однією з стратегічних цілей якої є створення умов для конвергенції національних систем вищої освіти.

30 серпня 2000 р. урядом Словаччини було ухвалено «Проект концепції подальшого розвитку вищої освіти в Словаччині на 21 століття» [10], в якому було зафіксовано стан розвитку вищої освіти, окреслено орієнтири і механізми змін, підтверджено необхідність руху в напрямку гармонізації словацької вищої освіти з загальноєвропейськими цілями Болонського процесу.

Серед основних стратегічних цілей, які проголошувалися в концептуальних документах кін. 1990-х – поч. 2000-х рр. були: автономізація вищих закладів освіти; покращення матеріальної бази вузів та їхнього фінансового забезпечення; структурні

зміни змісту вищої освіти; покращення якості вищої освіти; розширення доступності вищої освіти за рахунок упровадження нових форм навчання; мотивація громадян до безперервного навчання впродовж життя; входження до європейського освітнього простору в рамках Болонського процесу та ін.

Активізацію діяльності щодо європеїзації вищої освіти СР можна прослідкувати щонайменше у двох напрямках: перший – це створення правових основ шляхом ухвалення нормативних актів, другий – практичні дії по їх реалізації та інші ініціативи в освітньому процесі.

Базові нормативні рамки щодо поступової реалізації Болонського процесу були створені в 2002 р. Законом «Про вищі школи» [13] і Постановою Міністерства освіти СР «Про кредитну систему навчання» [11].

Новий Закон «Про вищі школи» [13], що вступив в дію 1 квітня 2002 р., врегулював широкий спектр питань щодо правового положення вузів, їх фінансування та управління, навчальних програм та спеціальностей, акредитації, статусу викладачів і студентів, їх соціальної підтримки та ін.

Законодавчі нововведення істотно посилили автономію вузів, зокрема фінансову. Було запроваджено систему диверсифікації фінансових надходжень, що дозволило вузам залучати кошти з багатьох джерел шляхом власної діяльності; також вузи стали власниками державного майна, яким раніше розпоряджались як бюджетні організації.

Закон 2002 р. регламентував структурний поділ вузівської системи, виокремивши три типи навчальних закладів: громадські (verejné), державні (štátne) та приватні (súkromné), а також передбачив можливість діяльності іноземних вузів. Також нормативно зафіксовано кількість вузів у 2002 р.: 19 громадських, 3 державні, 1 приватний вуз [13, с.1508-1510].

Законодавчо встановлено систему двох основних навчальних циклів: додипломного та післядипломного. У вузах запроваджені навчальні програми й академічні ступені трьох рівнів: 1) бакалаврський (Bc.); 2) магістерський (magistr – Mgr., Mgr.art.), інженерський (інженер – Ing., Ing.arch.), докторський (доктор – MUDr., MVDr.); 3) докторантський (доктор – PhD, ArtD, ThLic.) [13, с.1483-1486].

В період діяльності другого уряду М.Дзуринди (з 2002 по 2006 рр.) відбувається імплементація реформи вищої освіти. Відповідно до нормативних документів впроваджується кредитна система навчання на базі Європейської системи трансферу кредитів (ECTS), а також реструктуризується система навчальних спеціальностей щодо їх кількості та змісту.

Вступ Словаччини до Європейського Союзу (ЄС) у 2004 р. додав імпульсів реформуванню освіти в контексті виконання політичних планів і зобов'язань уряду, а також положень, зафіксованих у міжнародних угодах щодо розвитку Болонського процесу (Празьке комюніке в 2001 р., Берлінське комюніке в 2003 р. та ін.).

Закон «Про вищі школи» постійно оновлюється і вдосконалюється. Так у 2007 р. було запроваджено загальнонаціональний реєстр студентів і викладачів, розширено перелік можливих джерел фінансування вузів, вдосконалено систему соціальної підтримки студентів та ін. [17]. Оновлений в 2008 р. Закон «Про вищі школи» доповнив, зокрема, структурування вузівської системи, ввівши такі категорії: «університетська вища школа», «фахова вища школа», «вища школа» [15, с.1555]. Останні зміни до Закону в грудні 2012 р. новелізували положення щодо обліку діяльності вузів, їх політики по забезпеченню якості навчання, стипендійного забезпечення та ін. [18].

У 2009 р. було ухвалено Закон «Про педагогічних працівників» [16], що було значною подією в системі педагогічної освіти, оскільки вперше професія педагога стала предметом регулювання окремого законодавчого акту. Закон був покликаний покращити підготовку і становище вчителів, тому містить нововведення щодо їх систематичного професійного розвитку, атестації, кар'єрних ступенів та ін.

Таким чином нормативно-правове регулювання в СР постійно оновлюється з метою вдосконалення різних аспектів діяльності вузів і функціонування вищої освіти в цілому.

Якщо спробувати ретроспективно глянути на весь процес розвитку вищої освіти та інтегративно зафіксувати її сучасний стан, то слід відмітити ряд важливих моментів.

Очевидним наслідком реформування стало поглиблення інтернаціоналізації вищої освіти і науки, що сприяло розширенню багатосторонньої взаємодії словацьких вузів, підвищенню їх конкурентноспроможності та відкритості, покращенню якості навчання та наукових досліджень. Словаччина долучилася до програм ЄС у сфері освіти, науки та фахової підготовки, що передбачають мобільність студентів та викладачів, партнерську участь вузів у спільних проектах. В даному контексті слід згадати такі програми як SOCRATES і Leonardo da Vinci (1995-1999 рр.), SOCRATES II і Leonardo da Vinci II (2000-2006 рр.), ERASMUS, Jean Monnet, TEMPUS, які орієнтовані на стратегічну ціль – гармонізацію розвитку вищої освіти в СР із загальноєвропейським трендом.

Посилення європейського вектору в функціонуванні словацьких університетів здійснюється також шляхом впровадження нових дисциплін із європейською тематикою (європейське право, європейська інтеграція, європейська монетарна політика та ін.), а також поступової інституціалізації європейської проблематики через центри, кафедри та інститути європейських досліджень. Тематика європейських студій імплантується

не тільки до навчальних програм суспільно-гуманітарних спеціальностей, але й технічних, природничих напрямків з метою розширення бази знань для майбутніх фахівців європейського рівня.

Однією з особливостей розвитку вищої освіти в Словаччині після 1989 р. є стрімке зростання кількості нових вузів, в т.ч. приватних, що сприяє плюралізації в наданні освітніх послуг, конкуренції між вузами та децентралізації управління освітою. Функціонування приватних вузів показує, що вища освіта може бути предметом інтересу і обов'язків не тільки держави.

Якщо в період з 1959 по 1990 рр. було створено 6 нових вузів, то в 1991-1992 рр. – 5, в 1993-1997 рр. – 7, в 1998-2006 рр. – 12 [7, с. 11]. Враховуючи відносно велику кількість вищих навчальних закладів в сучасній Словаччині (державних – 3, громадських – 20, приватних – 13 [3]), у короткостроковій перспективі не очікується створення нових вузів.

До найбільших університетських міст за кількістю студентів належать Братислава, Кошице, Жиліна, Банська Бистриця, Пряшів та Нітра. Найбільшою вузівською інституцією є Університет Коменського в Братиславі – близько 28000 студентів (академічний рік 2007-2008), а найменшою – Академія мистецтв у Банській Бистриці (близько 400 студентів) [4, с.158].

Попри низхідну тенденцію народжуваності впродовж 1980-1990-х рр., постійно зростає кількість студентів у 2000-х рр. (див. табл. 1). Так в період з 1990 по 2007 рр. їх кількість збільшилася в 3,4 рази.

Таблиця 1.

Кількість студентів словацьких вузів у 1990-2007 рр. [7, с.8].

Рік	1990	1993	1995	1997	2000	2003	2005	2007
Кількість студентів	62103	67194	82985	100472	123509	142253	177711	209517

Відповідно фіксується і збільшення кількості випускників вузів: в період з 1990 по 2006 рік зросла в 3,9 рази [7, с. 33]. Тобто все більше громадян отримують конкурентну освітню перевагу на ринку праці.

Однак в Словаччині існує проблема професійної спрямованості навчання, фіксується обмеженість зв'язку в площині «теорія – практика» навчання, і в результаті – випускники проблемно реалізуються на ринку праці. Рівень безробіття серед випускників ВНЗ є вище загальнонаціонального рівня безробіття. Серед основних причин слід назвати: невідповідну якість чи профіль підготовки, відсутність досвіду роботи та практичних навичок оволодіння професією. Їх додаткове навчання чи перекваліфікація для роботодавців часто є доволі проблематичними і витратними, тому диплом вузу втрачає вирішальне значення для роботодавців. Проблема також полягає в тому, що між університетами і роботодавцями (компаніями) часто немає угод

чи усталеної практики регулярної комунікації [7, с. 29]. В даному аспекті важливим є модифікація змісту підготовки фахівців відповідно до загальноєвропейських, регіональних чи місцевих потреб і вимог ринку праці.

Водночас в освітній політиці робиться наголос на тому, що реалізація випускників на практиці повинна бути одним із головних критеріїв для фінансування державних і громадських університетів, які в даний час орієнтуються на збільшення кількості студентів у вузах.

Зростання кількості державних і громадських вузів зумовлює необхідність збільшення їх фінансування. Державні фінансові видатки на освітню сферу в Словаччині в період з 1990 по 2008 р. збільшилися в 2,2 рази, а на вузи у період з 2002 по 2008 р. – в 1,7 рази [7, с.33]. Однак рівень видатків на освіту в СР є одним з найнижчих, як серед «нових», так і «старих» членів ЄС (див. табл. 2).

Таблиця 2.

Державні видатки на освіту в окремих країнах-членах ЄС за даними Eurostat (у % ВВП) [8, с.40].

Країна/Рік	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Австрія	1,36	1,28	1,30	1,43	1,48	1,47	1,48	1,49	1,57
Великобританія	0,79	1,05	1,04	1,00	1,20	1,10	0,94	0,84	0,81
Данія	2,71	2,70	2,50	2,51	2,38	2,26	2,28	2,17	2,41
Естонія	1,03	1,08	1,02	0,86	0,92	0,90	1,04	1,11	1,34
Іспанія	0,97	0,97	0,99	0,97	0,95	0,95	0,99	1,07	1,14
Італія	0,79	0,85	0,78	0,77	0,76	0,77	0,75	0,84	0,86
Німеччина	1,10	1,16	1,20	1,17	1,15	1,11	1,14	1,22	1,34
Польща	1,04	1,05	1,02	1,15	1,19	0,96	0,93	1,04	1,07
Словаччина	0,82	0,87	0,85	0,98	0,81	0,90	0,79	0,78	0,81
Угорщина	1,09	1,23	1,22	1,02	1,03	1,04	1,04	1,02	1,13
Фінляндія	2,00	2,02	2,06	2,07	2,00	1,96	1,85	1,89	2,16
Франція	1,21	1,22	1,23	1,21	1,20	1,20	1,23	1,25	1,34
Чехія	0,76	0,83	0,90	0,90	0,86	1,18	1,03	0,93	1,02

Нинішня система державного фінансування в СР не дозволяє в повній мірі забезпечити потреби університетів і потребує оптимізації. Саме тому перспективним видається підхід держави і самих вузів щодо пошуку альтернативних джерел фінансування через надання платних освітніх, консультаційних послуг, поглиблення фінансової співпраці вузів, отримання грантів, розробка інвестиційних програм розвитку університетів та ін.

Ріст кількості вузів зумовив потребу кваліфікованих викладачів, яких в Словаччині бракує. Цю ситуацію в університетах частково вирішують, приймаючи на роботу педагогів, що мають досвід викладання в закладах нижчого рівня або запрошуючи викладачів з закордону. Однак, чимало критичних зауважень лунає з приводу низької якості професорського складу, оскільки це безпосередньо впливає на якість випускників. Над думку Ф.Девінського, колишнього ректора Університету Коменського, тільки 35 (2,3%) із 1500 професорів словацьких вузів є здатними конкурувати на світовому чи європейському науковому рівні [12]. На додаток академічна спільнота в Словаччині має досвід політичного втручання в свої основні функції, які перебувають в межах регулювання академічного права.

Але, попри наявність проблемних сфер, у Словаччині від-

булися значні зміни в системі вищої освіти, орієнтовані на оновлення всіх її структур та нормативно-правового забезпечення, модернізацію змісту і методів підготовки фахівців у контексті входження до європейського освітнього простору. Інтенсивність та результативність реформування на окремих етапах розвитку Словацької держави була різною: в 1990-1992 рр. відбувалися базові зміни в процесі постсоціалістичної модернізації та демократизації системи вищої освіти; в 1993-1998 рр. було здійснено лише часткові зміни на рівні освітніх структур; і тільки в контексті реалізації євроінтеграційного курсу можна говорити про системні зміни в сфері вищої освіти СР.

Таким чином аналіз основних етапів та особливостей розвитку системи вищої освіти Словацької Республіки засвідчив, як складність її трансформаційного шляху, так і можливість врахування словацького досвіду Україною, яка також проголосила курс на модернізацію і адаптацію системи вищої освіти до вимог Європейського Союзу.

Перспективу подальших наукових досліджень даної проблеми ми вбачаємо у розкритті змісту освітніх реформ на окремих етапах історичного розвитку Словаччини, а також у порівняльному аналізі функціонування словацької та вітчизняної систем вищої освіти на сучасному етапі.

Література і джерела

1. Konceptia rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 – 20 rokov (projekt «MILÉNIUM»)[Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.noveskolstvo.sk/upload/pdf/MILENIUM.pdf> – Загол. з екрану. – Мова слов.
2. Kosová B. Slovenská cesta transformácie edukačného systému po roku 1989 na príklade primárneho vzdelávania a prípravy jeho učiteľov / B.Kosová, Š. Porubský // Pedagogická orientace. – 2011. – Č. 21(1) – S. 35–50.
3. Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.minedu.sk/vysoke-skoly-v-sr/> – Загол. з екрану. – Мова слов.
4. Organizácia vzdelávacieho systému na Slovensku 2009/2010. – Brusel: EACEA, 2010. – 332 s.
5. Programové vyhlásenie vlády SR z 25. novembra 1998 [Електронний ресурс]. – Bratislava: Úrad vlády SR, 1998. – Режим доступу: http://www.vlada.gov.sk/data/files/981_programove-vyhlasenie-vlady-slovenskej-republiky-od-30-10-1998.pdf – Загол. з екрану. – Мова слов.
6. Projekt Konštantín – Národný program výchovy a vzdelávania [Електронний ресурс]. – Bratislava, 1994. – Режим доступу: <http://www.noveskolstvo.sk/upload/doc/Konstantin1.doc> – Загол. з екрану. – Мова слов.
7. Řádek M. Vysoké školstvo na Slovensku – realita, problém a možné riešenia / Miroslav Řádek a kol. – Bratislava: EPPP, 2008. – 38 s.
8. Správa o plnení Konceptie ďalšieho rozvoja vysokého školstva na Slovensku pre 21. storočie. – Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, 2012. – 70 s.
9. The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint declaration of the European Ministers of Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf – Загол. з екрану. – Мова англ.
10. Uznesenie vlády SR 685/2000 z 30. augusta 2000 k návrhu koncepcie ďalšieho rozvoja vysokého školstva na Slovensku pre 21. storočie [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.vlada.gov.sk/uznesenia/2000/0830/u0685_2000.html – Загол. з екрану. – Мова слов.
11. Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 614/2002 Z.z. z 27. septembra 2002 o kreditovom systéme štúdia // Zbierka zákonov. – 2002. – Čiastka 239. – S. 6250- 6264.
12. Zahraničiu dokážu konkurovať len niektoré univerzity [Електронний ресурс] // Denník «SME». – 2007. – 5. decembra. – Режим доступу: <http://www.sme.sk/c/3621969/zahraničiu-dokazu-konkurovat-len-niektore-univerzity.html> – Загол. з екрану. – Мова слов.
13. Zákon č. 131/2002 Z.z. z 21. februára 2002 o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov // Zbierka zákonov. – 2002. – Čiastka 58. – S. 1462-1514.
14. Zákon č. 172/1990 Z.z. zo 4. mája 1990 o vysokých školách // Zbierka zákonov. – 1990. – Čiastka 30. – S. 681-689.
15. Zákon č. 175/2008 Z.z. o vysokých školách // Zbierka zákonov. – 2008. – Čiastka 73. – S. 1554-1614.
16. Zákon č. 317/2009 Z.z. z 24. júna 2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov // Zbierka zákonov. – 2009. – Čiastka 113. – S. 2334-2361.
17. Zákon č. 363/2007 Z.z. z 3. júla 2007, ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách // Zbierka zákonov. – 2007. – Čiastka 160. – S. 2590-2610.
18. Zákon č. 455/2012 Z.z., ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách // Zbierka zákonov. – 2012. – Čiastka 109. – S. 3546-3565.

Актуальность материала, изложенного в статье, обусловлена поиском путей реформирования системы высшего образования в Украине в процессе ее интеграции в европейское образовательное пространство. В данном контексте особенно ценным является опыт стран-соседей бывшего социалистического лагеря, в частности Словакии. В статье рассмотрена трансформация системы высшего образования в Словацкой Республике в кон. XX - нач. XXI в. Установлены основные факторы, этапы и особенности развития высшего образования в контексте постсоциалистической модернизации и европейской интеграции Словакии. Сделан вывод о значительных изменениях в системе высшего образования Словакии, которые ориентированны на обновление всех ее структур и нормативно-правового обеспечения, модернизацию содержания и методов подготовки специалистов.

Ключевые слова: Словацкая Республика, реформа высшего образования, европейская интеграция, Болонский процесс.

The topicality of the material expressed in the given article is preconditioned by finding ways to reform the higher education system in Ukraine in the process of integration into the European educational space. The experience of the neighboring countries that are regarded to be the members of the former socialist camp are of the utmost importance in this respect especially Slovakia. The transformation of

higher education system in the Slovak Republic at the end of XX - early XXI century is considered in the article. The main factors, stages and peculiarities of higher education development are established in the context of post-socialist modernization and European integration of Slovakia. The conclusion is made about the significant changes of higher education of Slovakia which are aimed at the refreshment of all the branches and regulatory support, contents modernization and methods of the specialists training.

Key words: Slovak Republic, reform of higher education, European integration, the Bologna process.

УДК 371. 13.81

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНІЙ СФЕРІ

Козубовська Ірина Василівна
Бабинець Мирослава Миколаївна
м.Ужгород

В статті розглядаються концептуальні засади соціальної роботи як професійної діяльності, особливості надання соціальних послуг в соціально-економічній сфері. Підкреслюється важливість комунікативних умінь у професійній діяльності соціального працівника.

Ключові слова: професійна соціальна робота, соціально-економічні послуги, комунікативні вміння.

Професійна соціальна робота і підготовка фахівців соціальної сфери започаткована в Україні порівняно недавно. Незважаючи на те, що впродовж останніх десятиріч вченими досить інтенсивно здійснюється дослідження різних аспектів соціальної роботи і підготовки фахівців, далеко не всі питання є повністю вивченими. Це стосується навіть визначення самого поняття «соціальна робота», а також особливостей надання соціальних послуг клієнтам в тих чи інших сферах.

Британські вчені Ш.Рамон і Т.Шанін [1] розуміють соціальну роботу як організацію особистісної служби допомоги людям, яка заснована на альтруїзмі і спрямована на те, щоб полегшити людям життя, особливо в умовах сімейної, особистісної, професійної кризи, і, по можливості, кардинально вирішити їх проблеми. Крім цього, соціальна робота є важливою ланкою між людьми, які потребують допомоги і державними структурами, а також законодавством.

Вітчизняна дослідниця Т.Семигіна визначає соціальну роботу як професійну діяльність, яка полягає у наданні можливості людям якомога повніше розкривати власний потенціал, збагачувати своє життя та попереджувати виникнення дисфункцій; як систему теоретичних і практичних знань, які мають на меті забезпечення соціальної справедливості шляхом наснаження і підтримки найменш захищених груп суспільства та протидії факторам соціального виключення [2, с.181].

Учені А.Пінкус, А.Мінахан [3, с.29] виокремлюють конкретні цілі соціальної роботи: 1) вдосконалювати здібності кожної людини самостійно вирішувати свої проблеми і справлятися зі своїми труднощами; 2) допомагати людям звертатися у різні інстанції для вирішення проблем, використовувати як офіційні, так і неофіційні джерела; 3) сприяти підвищенню ефективності цих джерел; 4) надавати допомогу у розвитку і вдосконаленні соціальної політики в державі.

Відповідно, функції соціальної роботи впливають з її цілей. Серед найважливіших з них можна назвати: допомагати людям у розвитку їх здібностей самостійно вирішувати свої проблеми, в установленні ініціативних зв'язків між ними і різними системами допомоги; сприяти покращенню взаєморозуміння, вдосконаленню і установленню нових взаємовідносин між людьми в рамках різних систем допомоги; вносити свій вклад у розвиток і вдосконалення соціальної політики; сприяти розпо-

ділу матеріальних ресурсів і допомоги; виступати в ролі агентів соціального контролю.

Слід зауважити, що особливого значення набуває соціальна робота в складні періоди реформування суспільства. Саме такий період переживає сьогодні Україна.

Як підкреслює вітчизняний дослідник В.Васильєв, доля сучасних демократичних реформ, зміст їх соціальної бази безпосередньо пов'язані з розвитком інституту державної служби, в тому числі і соціальної, оскільки саме спираючись на неї, держава може забезпечити економічний та соціальний добробут усього населення [4, с.4].

Подібні думки висловлюють й інші вітчизняні вчені. Зокрема, С.Мельник цілком справедливо відзначає, що наявна соціальна ситуація висуває особливі вимоги до спеціалістів соціальної сфери, тому що цей складний вид діяльності передбачає наявність різнобічних знань, здібностей і досвіду. Питання підвищення ефективності діяльності працівників, які займаються підтримкою найбільш незахищених верств населення, мають високу соціальну значущість, оскільки їх професіоналізм є вирішальним фактором для реалізації соціальної політики. Тільки професійно підготовлені, компетентні працівники можуть захищати існуючу практику від руйнівних тенденцій, які неминуче супроводжують процес радикальних соціальних перетворень [5, с.22].

Нам імпонує позиція Н.Кривоконь стосовно того, що ефективна діяльність установ соціальної сфери значною мірою залежить від підбору, розстановки, підготовки та підвищення кваліфікації кадрів. Для цього виду діяльності висококваліфікована підготовка фахівців має таке велике значення, яке вона не має для жодної іншої галузі, тому що до питань соціальної політики належить і регулювання зайнятості населення та ринку праці, і забезпечення гідних умов праці, і проблеми нормування, оплати, і, безумовно, пенсійне та соціальне забезпечення, соціальний захист населення, заходи щодо подолання бідності, охорони здоров'я, забезпечення права кожного на отримання освіти тощо [6, с.43].

Розміття обов'язків і функцій соціальних працівників ставить до цієї специфічної професії низку важливих вимог.

Фахівці соціальної роботи повинні володіти знаннями з різних галузей психології, фізіології, педагогіки, права, економіки, менеджменту, медицини, інформатики, відзначитися високою загальною культурою і культурою спілкування, володіти інформацією про сучасні політичні, соціальні, економічні процеси, бути здатними передбачати наслідки своїх дій, відзначатися професійним тактом, здатністю викликати довіру і симпатію у людей, володіти емоційною стійкістю, уміти приймати правильні рішення в будь-якій ситуації.

Аналіз наукової літератури (І.Мигович, А.Капська,

О.Карпенко А.Приходько та ін.) свідчить, що вченими виокремлені окремі групи умінь, якими повинні володіти соціальні працівники: аналітико-гностичні, діагностичні, прогностичні, організаційні, комунікативні та інші.

Сьогодні в зв'язку зі складним соціально-економічним становищем багатьох громадян особливого значення набувають уміння в соціально-економічній сфері, або соціально-економічні вміння. Це проявляється в: сприянні у наданні необхідної матеріальної допомоги клієнтам; консультуванні з питань отримання можливих соціальних допомог, фінансових компенсацій. Субсидій, пільг; наданні допомоги у налагодженні зв'язків з групами самопомогі; підтримці зусиль клієнтів у пошуках необхідної матеріальної допомоги та ін.

Безперечно, соціальні працівники не можуть подолати рівень бідності чи зменшити кількість клієнтів, які потребують соціально-економічних послуг. Проте сьогодні саме в соціальних установах клієнти мають можливість отримати інформацію, яка є необхідною для зміни рівня їх життєдіяльності.

У процесі надання соціально-економічних послуг соціальні працівники виступають як посередники, які домовляються про можливість отримання тих чи інших видів допомоги або пільг. По-друге, вони виступають як експерти, які визначають ресурси і можливості клієнтів, мотивують їх дії. По-третє, вони діють як куратори, реально відстежуючи, як відбувається вирішення проблем клієнтів в установах соціального забезпечення. По-четверте, вони є довіреними особами, які володіють реальною інформацією щодо проблем клієнтів. І, нарешті, соціальні працівники є спеціалістами, які можуть допомогти розрахувати розміри соціальних допомог, пільг.

Водночас вважаємо за необхідне підкреслити, що діяльність соціальних працівників в будь-якій сфері (соціальна діагностика взаємовідносин у суспільстві, соціально-правовий захист населення, соціальна реабілітація, соціально-економічні послуги та ін.) має комунікативний характер, тобто, фактично, спілкування є основним інструментом технології соціальної роботи.

Учені Н.Маслова, Т.Яркіна та інші відзначають, що спілкування у соціальній роботі – складний феномен. Воно підпорядковується загальним закономірностям спілкування, особливо тісно взаємозв'язане з педагогічним спілкуванням, проте має свої специфічні характеристики, певну структуру, які відповідають загальній логіці професійного спілкування [7; 8].

Термін “професійне спілкування” зустрічається в працях багатьох учених (К.Абульханова-Славська, О.Бодальов, І.Зязюн, В.Кан-Калик, А.Капська, Т.Ліпатова, О.Мудрик та ін.), проте його тлумачення є неоднозначним.

У найбільш загальному вигляді професійне спілкування, зазвичай, розуміють як спілкування, включене в конкретну професійну діяльність.

На думку А.Золотнякової, професійне спілкування посідає місце між особистісно-орієнтованим і соціально-орієнтованим спілкуванням [9, с.85].

В.Квасков вважає за можливе виокремити тільки два основні види спілкування: професійне і непрофесійне, які є двома сторонами одного й того ж явища – діяльності спілкування [10, с.101].

Т.Ліпатова розглядає професійне спілкування як вербальну і невербальну взаємодію людей в рамках конкретної діяльності, спрямованої на вирішення тих чи інших завдань. У такому розумінні професійне спілкування має свої специфічні цілі, а також соціально-психологічні, психолінгвістичні особливості, відрізняючись від інших видів спілкування низкою параметрів: відносинами між комунікантами, спільністю їх інтересів, об'єктом стосовно предмета розмови, вимогами до соціальних характеристик комунікантів, приналежністю до певного функціонального стилю, використання специфічної лексики. На думку вченої, професійне спілкування – це особливий вид спілкування, процес установлення і розвитку контактів між людьми, зу-

мовлений потребами спільної діяльності, який включає обмін інформацією, розробку єдиної стратегії взаємодії, сприймання і розуміння іншої людини. У професійному спілкуванні реалізуються три його сторони – комунікативна, інтерактивна і перцептивна, які властиві спілкуванню загалом і специфічно проявляються у професійному спілкуванні [11, с.4].

Так, специфіка комунікативного аспекту професійного спілкування полягає в професійному характері інформації, яка передається: це інформація про конкретну професійну проблему, яка повинна бути вирішена, і можливі професійні способи її вирішення.

Спілкуючись, спеціаліст свідомо обирає найбільш ефективні засоби впливу, які реально можуть сприяти досягненню поставленої професійної мети, в чому вбачаємо особливість інтерактивного аспекту професійного спілкування.

Специфіка перцептивного аспекту в цьому виді спілкування проявляється в тому, що людина сприймає і пізнає себе і партнера по спілкуванню як представників певної професійної спільноти.

У відповідності з трьома вищезгаданими аспектами спілкування, правомірно виокремити такі його функції, як інформаційно-комунікативна, регулятивно-комунікативна і афективно-комунікативна.

Важливою особливістю професійного спілкування є його ситуативний характер: чітко визначені часові, просторові та інші умови спілкування.

Всі ситуації професійного спілкування можна поділити на ситуації безпосереднього і опосередкованого спілкування. В залежності від кількості учасників в рамках безпосереднього спілкування можна виокремити: спілкування двох спеціалістів, спілкування групи спеціалістів даної галузі і спілкування спеціаліста з людьми, які не є спеціалістами в даній галузі, але потребують фахової допомоги (юридичної, психологічної, соціальної).

Професійне спілкування може відбуватись по горизонталі (якщо комуніканти мають однаковий статус), і по вертикалі (якщо комуніканти перебувають у відносинах субординації).

Що стосується опосередкованого спілкування, то мається на увазі оформлення необхідної для професійної діяльності документації.

Таким чином, враховуючи всі вищезгадані характеристики, ми розуміємо професійне спілкування як процес взаємодії індивідів, об'єднаних спільними професійними інтересами, професійною діяльністю, в процесі якої відбувається обмін професійно значимою інформацією, досвідом, ідеями і має місце реалізація поставленої професійної мети.

Професійне спілкування виступає як умова персоналізації і презентації особистості, є однією з важливих психологічних характеристик і важливим компонентом професійної діяльності.

Російський дослідник Д.Лиренко вважає, що професійне спілкування соціального працівника – це система прийомів і навичок органічної психолого-педагогічної взаємодії соціального працівника і клієнта, змістом якої є надання соціально-психологічної допомоги, здійснення соціально-терапевтичного впливу, організація взаємовідносин шляхом використання комунікативних засобів [12, с.43].

Професійне спілкування тісно зв'язане з діловим спілкуванням.

На думку учених (І.Андрєєв, Г.Бороздіна, Л.Власов, С.Жукова, В.Сементковська та інші), ділове спілкування можна визначити як комунікативну діяльність, структурними компонентами якої є: предмет спілкування – інша людина, партнер по спілкуванню; потреба у спілкуванні, яка полягає у намаганні індивіда пізнати і оцінити інших людей, навколишню дійсність і з допомогою цього – глибше пізнати і оцінити себе; комунікативні мотиви – те, заради чого здійснюється спілкування; дії спілкування – одиниці комунікативної діяльності, цілісні мовленнєві

акти, адресовані іншим людям; завдання спілкування – мета, на досягнення якої в конкретній комунікативній ситуації спрямовані комунікативні дії; засоби спілкування – операції, за допомогою яких здійснюється спілкування (мовлення, міміка, жести тощо); продукт спілкування – утворення матеріального і духовного характеру, які створюються в процесі спілкування.

Ділове спілкування має специфічні ознаки, зумовлені процесами виробництва і керівництва колективною працею. Воно відрізняється від побутового тим, що має конкретні цілі, завдання, які вимагають вирішення. В діловому спілкуванні не можна припинити взаємодію з партнером без вирішення за-

вдань, інакше, важко уникнути втрат з обох сторін. Ділове спілкування завжди має чітку спрямованість, і основним завданням його є продуктивне співробітництво. У звичайному спілкуванні, як правило, не ставляться конкретні завдання, його можна припинити в будь-який момент за бажанням учасників.

До найбільш поширених форм ділового спілкування відносяться: ділові бесіди, наради, ділові телефонні розмови, переговори презентації, виступи, оформлення ділової документації.

Таким чином, успіх професійної діяльності соціальних працівників в значній мірі залежить від наявності у них комунікативних умінь, зокрема вмінь професійно-ділового спілкування

Література і джерела

1. Взаимосвязь социальной работы и социальной политики / Под ред. Ш.Рамон.- М.: Аспект Пресс, 1997. – 256
2. Семигіна Т.В.Словник із соціальної політики / Т.В.Семигіна – К.: Вид-дім "Києво-Могилянська академія", 2005.- 253с.
3. Пинкус А., Минахан А. Практика социальной работы(формы и методы) /А.Пинкус, А.Минахан – М.: Союз, 1993. – 233с.
4. Васильев В.В. Посібник до вивчення розділу "Кадрова робота з державними службовцями" / В.В.Васильев.- Дніпропетровськ: РВВ ДНУ, 2006.-72с.
5. Мельник С.М. Перспективи підготовки фахівців для соціальної сфери / С.М.Мельник // Соц.захист.- 2002.- №8.- С.22-25.
6. Кривоконь Н.І. Професія працівника соціального захисту населення: вимоги та типізація / Н.І.Кривоконь // Прак.психологія та соц.робота.- 2000.- №4.-С.43.
7. Рабочая книга социального педагога / Под ред. Н.Ф.Масловой. - Орёл, 1995.- 160с.
8. Теория и практика социальной работы / Под ред. Т.В.Яркиной, Москва-Тула, 1993.-182с.
9. Золотнякова А.С. Проблемы психологии общения / А.С.Золотнякова- Ростов-на-Дону: Изд-во Ростов.у-та, 1996. – 146с.
10. Квасков В.Д. Общение и деятельность / В.Д.Квасков. - М.: ИЧП "Воскресенье", 1997.-218с.
11. Липатова Т.И. Педагогические условия формирования коммуникативной компетентности студентов технических вузов: дисс.канд.пед.наук : 13.00.08 / Липатова Т.И.- Челябинск, 1992.-164с.
12. Лыренко Д.В. Психолого-педагогические условия формирования коммуникативных умений будущего социального работника : дисс.кан.пед.наук: 13.00.08 / Лыренко Д.В.. - Калуга, 1998.-170с.

В статье рассматриваются концептуальные основы социальной работы как профессиональной деятельности, особенности осуществления социальных услуг в социально-экономической сфере. Подчеркивается важность коммуникативных умений в профессиональной деятельности социального работника.

Ключевые слова: профессиональная социальная работа, социально-экономические услуги, коммуникативные умения.

In this article the conceptual essence of social work as professional activity and the peculiarities of social and economic services are considered. The importance of communicative skills in professional activity of social workers is underlined.

Key words: social and economic services, communicative skills, professional activity of social workers.

УДК 37.013

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ПРОФІЛАКТИЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ В ПРОЦЕСІ ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ДІТЯЧИХ ГРОМАДСЬКИХ ОБ'ЄДНАННЯХ

Козубовський Ростислав Володимирович
м.Ужгород

В статті розглядаються питання підготовки майбутніх соціальних працівників до профілактичної роботи з неповнолітніми, схильними до девіантної поведінки. Акцентовується увага на важливості даної проблеми, оскільки відбувається зростання девіацій у молодіжному середовищі. Підкреслюється доцільність формування готовності до профілактичної роботи шляхом залучення студентів до волонтерської діяльності у молодіжних громадських організаціях.

Ключові слова: девіантна поведінка, профілактична робота, готовність, волонтерська діяльність, молодіжні організації.

Упродовж останніх десятиріч в Україні спостерігається зростання девіантних проявів серед неповнолітніх. Серед найбільш поширених девіацій в середовищі неповнолітніх можна назвати бродяжництво, крадіжки, втечі з дому, хуліганство, пра-

впорушення, вживання наркотиків, проституцію. Тривожним є факт залучення до протиправних дій молодших школярів, поступове стирання гендерних відмінностей, зростання організованої групової злочинності.

Отже, цілком очевидно, що питання профілактики девіантної поведінки є надзвичайно актуальними. Різні аспекти цієї проблеми активно досліджуються вітчизняними вченими (О.Джужа, І.Запорожан, Н.Максимова, В.Синьо, В.Тюріна, В.Оржеховська, Т.Федорченко, М.Фіцула та ін.) і їх результати дають підстави говорити про певні здобутки. Водночас, проблема підготовки майбутніх соціальних працівників до попередження девіацій серед неповнолітніх поки що досліджена недостатньо, хоч цілком очевидно, що результативність профілактичної роботи девіантної поведінки учнів багато в чому залежить від рівня підготовки педагогів, соціальних працівників та інших спеціалістів до проведення профілактики.

Аналіз наукової літератури, опитування фахівців дозволяє стверджувати, що успішне вирішення завдань профілактики девіантної поведінки серед молоді неможливе без проведення спеціальної роботи з підготовки педагогів, соціальних працівників, вихователів до профілактичної діяльності з учнями, схильними до девіацій, і в кінцевому рахунку – формування готовності до цього виду діяльності.

Відзначимо, що поняття «готовність» виникло в експериментальній психології в 70-х роках минулого століття, проте й досі залишається дискусійним. В працях таких відомих учених, як К.Платонов, Д.Узнадзе та ін. готовність розглядається як особливий психічний стан, який передбачає мобілізацію всіх сил особистості на виконання певних дій. Готовність виступає як важлива передумова ефективності майбутньої професійної діяльності. Інші науковці (Б.Ломов, О.Петровський) визначають готовність як властивість особистості, сукупність спеціальних знань, умінь, навичок, які зумовлюють здатність виконувати певну діяльність на досить високому рівні. Б.Ананьєв, В.Крутецький, С.Рубінштейн розуміють готовність як підготованість особистості до успішного здійснення конкретного виду професійної діяльності і включають в її зміст емоційно-вольову стійкість, комплекс знань, умінь, навичок, бажання максимально використати їх в діяльності тощо.

Цікавою є позиція вченого А.Щебетенка [1], який використовує поняття «ситуативна» і «завчасна» готовність. Ситуативна готовність розглядається як особливий психічний стан, який характеризується актуалізацією психологічних можливостей, сил людини необхідних для успішних дій в даний інтервал часу (наприклад, психічний стан представника фірми перед переговорами з партнерами). Більш складною є завчасна готовність, яка виникає заздалегідь. В її структуру входять наступні компоненти: позитивне ставлення до професійної діяльності; адекватні вимогам діяльності властивості особистості, її здібності; необхідні знання, уміння, навички; стійкі професійно значимі властивості сприймання, мислення, уваги, емоційно-вольових процесів. Безперечно, в процесі виконання завдання ситуативна і завчасна готовність перебувають у тісній взаємодії, формуючи загальну готовність і визначаючи ефективність діяльності. Проте все ж саме завчасна готовність має вирішальне значення для успішної професійної діяльності.

Отже, незважаючи на деякі відмінності в тлумаченні вченими поняття «готовність», більшість з них включають в структуру готовності знання, уміння, навички, ставлення до майбутньої професії.

Готовність майбутніх соціальних працівників і соціальних педагогів здійснювати профілактичну роботу з неповнолітніми, схильними до девіантної поведінки, є професійною необхідністю, адже від цього в значній мірі залежить успіх їх професійної діяльності і задоволеність результатами власної роботи.

Готовність фахівця до профілактики девіантної поведінки серед молоді можна визначити як особистісний стан, який передбачає наявність у суб'єкта образу, структури дії та постійної спрямованості свідомості на її успішне виконання. Він включає в себе різного роду мотиви, орієнтовані на усвідомлення завдань, моделі ймовірної поведінки, визначення спеціальних способів діяльності, оцінку можливостей у їх співвіднесенні з можливими майбутніми труднощами та необхідністю досягнення певного позитивного результату.

Поняття «готовність» включає три складові: психологічну, теоретичну і практичну готовність.

Психологічна готовність передбачає формування позитивної мотивації на допомогу дітям, схильним до девіантної поведінки, усвідомлення наявності позитивних якостей, властивостей та особливостей у кожного учня і прагнення знайти ці позитивні риси, щоб опиратися на них у подальшій роботі. Це – позитивна установка на співробітництво і формування довірливих відносин у процесі надання допомоги учневі та його сім'ї.

Теоретична готовність характеризується наявністю у фа-

хівців необхідної системи знань про відхилення у поведінці, особливості їх проявів у молодіжному середовищі, причини, що зумовлюють цю поведінку, а також знань щодо психолого-педагогічних засад, змісту і процесу профілактики.

Практична готовність забезпечується формуванням у спеціалістів умінь і навичок організації профілактичної роботи, а також умінь і навичок використання різних форм, засобів та способів цієї роботи.

У процесі дослідження сформованості готовності соціальних працівників і педагогічного персоналу освітніх закладів до профілактичної роботи з учнями, схильними до девіантної поведінки, встановлено, що переважній більшості з них властивий низький і середній рівень готовності, що вважаємо недостатнім для досягнення позитивних результатів діяльності. Тому важливим завданням професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи є формування у них готовності до роботи з неповнолітніми, схильними до девіантної поведінки в процесі вивчення відповідних теоретичних курсів з педагогіки, психології, соціальної роботи, практичних занять, виробничої практики в соціальних закладах, підготовки курсових, бакалаврських і дипломних робіт, участі у наукових конференціях, а також залучення до волонтерської діяльності.

Саме в процесі залучення до волонтерської діяльності майбутніх соціальних працівників у них формуються відповідні практичні навички профілактичної роботи.

Підкреслимо, що волонтерство є дуже важливою складовою громадянського суспільства. За допомогою волонтерства: в суспільстві підтримуються і підсилюються такі загальнолюдські цінності, як милосердя, турбота, допомога; люди реалізують свої можливості, повністю розкривають свій людський і професійний потенціал; встановлюються зв'язки, які сприяють вирішенню важливих життєвих питань багатьох людей.

У волонтерському русі дуже багато позитивних аспектів, які варто використати у професійній підготовці соціальних працівників. Зокрема, підкреслимо, що волонтери – це не тільки люди-альтруїсти, вони працюють заради здобуття досвіду, спеціальних знань і навичок, установлення важливих особистісно-професійних контактів. Волонтерство дозволяє людині в значній мірі реалізувати почуття особистої громадянської відповідальності. Водночас, волонтерство – це важлива сходинка для подальшого професійного розвитку [2].

Сьогодні значну роль у розвитку волонтерської діяльності виконує студентська молодь. Для молоді волонтерська діяльність стає не тільки способом проведення вільного часу, самореалізації і можливістю принести користь суспільству, але і стимуляцією майбутніх фахівців до професійного зростання і розвитку. Особливо це стосується працівників соціальної сфери, оскільки піклування про людей, надання їм необхідної допомоги є важливою складовою їх професійної діяльності. До речі, як свідчить практика, люди, які прилучилися до волонтерської діяльності у молодому віці, продовжують брати участь у ній впродовж всього життя. Це може бути допомога людям похилого віку, самотнім, інвалідам, дітям-сиротам, дітям, схильним до девіантної поведінки, дітям вулиці тощо.

Якості, які розвиваються у студентів, залучених до волонтерської діяльності, сприяють формуванню професійної спрямованості майбутнього фахівця соціальної роботи. У волонтерській діяльності має місце постійне вдосконалення взаємовідносин з власним внутрішнім духовним «Я»; відбувається включення студентів у процеси самосприйняття (студент пізнає себе як джерело бажань і потреб); самоідентифікація (корекція індивідуальної свідомості при співставленні з іншими особистостями); саморозкриття, самореалізація; формується установка на подолання труднощів у професійній діяльності [3].

Оскільки дуже важливими в плані забезпечення позитивного впливу на особистість дітей, схильних до девіантної поведінки, є дитячі і молодіжні громадські об'єднання (організації, союзи, команди, загони, асоціації тощо), варто передбачити

волонтерську діяльність майбутніх фахівців соціальної роботи в таких організаціях.

Дитячі громадські об'єднання створюють умови для : задоволення потреб дітей і підлітків у самореалізації; актуалізації можливостей, які не мали змогу проявитися в інших спільнотах, членом яких були неповнолітні; усунення дефіциту продуктивного спілкування, в тому числі й з дорослими; розвитку соціальної творчості, уміння взаємодіяти з іншими.

Центральне місце в прогресивній педагогічній ідеології дитячого руху посідає ідея підвищення суб'єктивної ролі підлітка в організації, пошук шляхів розвитку його самодіяльності. Практика показує, що такі феномени, як самоуправління, самостійність, наявність певних прав у членів організації, є для підлітків особливо цінними. Самодіяльність проявляється, насамперед, в самоуправлінні, яке, будучи формою демократії, дає можливість неповнолітнім реалізувати свої інтереси у групі ровесників і дорослих, відчувати захищеність [4].

Учені Г.Івашенко і М.Кульпедінова виокремлюють три основні педагогічні функції, які властиві дитячим об'єднанням : розвиваючу – забезпечення громадянського, морального становлення особистості дитини, розвитку її творчості, уміння взаємодіяти з ровесниками і дорослими, ставити перед собою цілі і досягати їх; орієнтаційну – забезпечення умов для орієнтації дітей в системі соціальних, моральних, політичних цінностей; компенсаторну – створення умов для реалізації потреб, інтересів, актуалізації можливостей кожної дитини [5, с.36] .

Щоб уникнути загрози формалізації дитячого руху, необхідно особливо активно включати дітей і підлітків у соціальні

відносини, при цьому, як відзначає А.Волохов, не можна включати неповнолітніх в діяльність всупереч їх бажанню, слід дбати про якомога повнішу реалізацію інтересів всіх членів об'єднання, поважати особистість кожного, не допускати приниження його честі і достоїнства, дотримуватися рівності неповнолітніх і дорослих у вирішенні всіх питань, які стосуються діяльності дитячої організації, дорослими не повчати дітей, а краще виховувати їх власним прикладом.

Процес розвитку дитячого і молодіжного руху в останнє десятиріччя характеризується різноманітністю громадських дитячих об'єднань і програм діяльності цих об'єднань .

Д.Лебедев [4] виокремлює деякі види існуючих сьогодні в країні дитячих громадських об'єднань:

1) об'єднання, які мають за головну мету задоволення конкретних інтересів і потреб підлітків(ці об'єднання подібні до гуртків і клубів, але вже переросли їх, у них з'являються риси дитячої самодіяльності);

2)об'єднання, які пропонують підлітку конкретну суспільно-значиму профільну діяльність : воєнно-патріотичну, туристичну, екологічну

3)об'єднання, які пропонують дітям певну систему цінностей (своєрідних „правил гри”), побудовану на їх основі систему відносин і багатопрофільну діяльність.

Отже, залучення майбутніх фахівців соціальної роботи до волонтерської діяльності в громадських молодіжних організаціях буде сприяти вдосконаленню їх професійної майстерності, формуванню готовності до профілактичної роботи з дітьми, схильними до девіантної поведінки.

Література і джерела

1. Щербетенко А.И.Динамическая характеристика обязательности в формировании готовности к педагогической деятельности : автореф. дисс. канд. психолог. наук : 13.00.08 / А.И.Щербетенко. – М., 1984. – 22с.
2. Дако П. Новое искусство жить : Пер. с фр. / П.Дако. – М.: Ин-т практической психологии, 1995 – 251 с.
3. Тетерская С.В. Волонтер и общество / С.В.Тетерская. – М.: «АКАДЕМИЯ», 2000. – 156 с.
4. Лебедев Д. Детское общественное движение переходного периода / Д.Лебедев // Внешкольник. – 1999. – №5. – С.23
5. Ивашенко Г.М., Кульпедінова М.Е. Детское движение: реалии и возможности / Г.М.Ивашенко, М.Е.Кульпедінова // Педагогика. – 1989. – №6. – С.34-40.

В данной статье рассматриваются вопросы подготовки будущих социальных работников к профилактической работе с несовершеннолетними, склонными к девиантному поведению. Акцентируется внимание на важности исследования данной проблемы в связи с существенным увеличением количества девиантных проявлений в молодежной среде. Подчеркивается целесообразность формирования готовности студентов к профилактической работе путём вовлечения их в волонтерскую деятельность в молодежных общественных организациях.

Ключевые слова: девиантное поведение, профилактическая работа, готовность, волонтерская деятельность, молодежные организации.

In this article the issues of the future social workers professional training are considered. Especially it is important to train readiness of the future social workers to the preventive work with youth because the deviations among pupils and young people are constantly increasing. Students' participation in the volunteer work with children in different youth organizations will improve their professional level.

Key words: deviations, preventive work, readiness, volunteer work, youth organizations.

УДК: 372.853

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИКИ ДО КОНТРОЛЬНО-ОЦІНЮВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Коробова Ірина Володимирівна
м.Херсон

Актуальність статті зумовлена потребою у підготовці вчителя фізики до впровадження нових освітніх стандартів, зокрема, необхідністю вдосконалення його контрольно-оцінювальної компетентності. У статті визначено складові контрольно-оцінювальної компетенції учителя фізики; виявлено особливості контролю й оцінювання різних видів на-

вчально-пізнавальної діяльності учнів; виділено елементи узагальнених контрольно-оцінювальних дій учителя фізики; визначено шляхи оволодіння студентами контрольно-оцінювальною компетенцією.

Ключові слова: контроль, оцінювання, контрольно-оцінювальна компетенція учителя фізики.

У зв'язку з переходом до нової освітньої парадигми, зафіксованим у Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти [2], і пов'язаним, перш за все, із реалізацією компетентнісного підходу до навчання (а також особистісно-орієнтованого та діяльнісного), виникає необхідність підготовки майбутніх учителів до впровадження задекларованих ідей у життя. Приступаючи до роботи вчителя, молодий спеціаліст повинен мати не тільки ґрунтовні теоретичні знання з контролю й оцінювання, але головне – досвід реалізації контрольної-оцінювальної функції у практиці навчання. З огляду на це, сучасна вузівська підготовка майбутнього вчителя має бути сконцентрована не лише на теоретичній складовій, а передусім, давати можливість студентам набути досвід практичної (методичної) діяльності.

Проблема контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів з фізики досліджувалась П. С. Атаманчуком (управління навчанням фізики при здійсненні різних видів контролю), В. П. Близовою (психологічні особливості педагогічної оцінки), В. П. Вовкотрубом (ергономічний підхід до оцінювання навчальних досягнень учнів), Т.С. Колечинцевою (диференційований підхід до контролю й оцінювання), В.Д. Шарко (теоретичні основи методичної підготовки вчителів до впровадження рівневої сис-

теми оцінювання) та іншими науковцями. Але з позицій формування контрольної-оцінювальної компетентності майбутнього вчителя фізики ця проблема потребує додаткових досліджень.

Мета статті полягає у з'ясуванні змісту системного утворення “контрольної-оцінювальної компетенції вчителя фізики”; виявленні особливостей контролю й оцінювання різних видів навчально-пізнавальної діяльності учнів; виділенні елементів узагальнених дій учителя фізики під час підготовки до контролю навчальних досягнень учнів; з'ясуванні послідовності (етапів) формування контрольної-оцінювальної компетентності майбутніх учителів фізики.

Реалізація контрольної-оцінювальної функції вчителем фізики відбувається на засадах особистісно-орієнтованого, діяльнісного та компетентнісного підходів. Це накладає певні особливості на зміст методичної діяльності педагога. Треба зазначити, що контрольної-оцінювальної компетенції вчителя фізики має різне змістовне наповнення в залежності від виду навчальної діяльності учнів. Тому доцільно розглянути її зміст під час вивчення учнями нового матеріалу, розв'язування задач та виконання навчального фізичного експерименту, що відображено у таблиці 1.

Таблиця 1

Склад контрольної-оцінювальної компетенції вчителя фізики

Контролююча складова	
Теоретичні знання (знаю, що)	– рівні засвоєння (наприклад: знання, розуміння, вміння); – функції контролю (навчальна, діагностична, орієнтувальна, розвивальна, виховна, контролююча, управлінська, корегувальна, пропедевтична); – методи контролю (усний, письмовий, практичний) та їх особливості; – види контролю (за місцем у навчальному процесі та об'ємом навчального матеріалу – вхідний, поточний, тематичний, підсумковий; за кількістю учнів, які охоплюються контролем – індивідуальний, груповий, класний, масовий) та їх особливості; – форми контролю (фізичний диктант, тестування, письмова контрольна робота тощо) та їх особливості; – вимоги до контролю (перевірки) навчальних досягнень учнів.
Методичні знання (знаю, як)	– алгоритм контролюючої діяльності вчителя (або методичні рекомендації): а) під час вивчення нового матеріалу (контроль розуміння), б) під час розв'язування учнями задач (контроль індивідуального досвіду практичної діяльності), в) під час виконання експерименту (контроль індивідуального досвіду експериментальної діяльності); – вимоги до змісту діагностичних завдань (з урахуванням рівневого підходу).
Методичні вміння (досвід діяльності)	– вміння підбирати та самостійно складати діагностичні завдання для різних форм контролю (контрольні роботи, фізичні диктанти, тести, систему запитань для усного опитування тощо); – вміння (методичний індивідуальний досвід) здійснювати контроль за діяльністю учнів: а) під час вивчення нового матеріалу, б) під час розв'язування учнями задач, в) під час виконання експерименту.
Оцінювальна складова	
Теоретичні знання (знаю, що)	– психологічні особливості оцінювання; – основні функції оцінювання (контролююча, навчальна, діагностико-коригувальна, стимулювально-мотиваційна, виховна); – загальні критерії оцінювання: а) теоретичних знань; б) практичних умінь; в) експериментальних умінь учнів; – особливості оцінювання компетентностей учнів.
Методичні знання (знаю, як)	– процедури оцінювання (або вимоги до оцінювання): а) теоретичних знань; б) практичних умінь; в) експериментальних умінь учнів; – процедури оцінювання компетентності учня; – особливості оцінювання діагностичних завдань різної форми: фізичних диктантів, тестових завдань, письмових контрольних робіт, усних відповідей, заліків, іспитів тощо; – знання про переваги та недоліки різних систем оцінювання, зокрема – рейтингову.
Методичні вміння (досвід діяльності)	– вміння оцінювати теоретичні знання учнів; – вміння оцінювати практичні уміння учнів; – вміння оцінювати експериментальні уміння учнів; – вміння оцінювати компетентності учнів; – вміння оцінювати результати різних форм контролю (фізичні диктанти, тести, письмові контрольні роботи, усні відповіді тощо); – вміння спонукати учнів до само оцінювання (організовувати самоконтроль та самооцінювання).

Зрозуміло, що для оволодіння наведеними контрольними оцінювальними вміннями майбутніми учителями, потрібне відповідне методичне забезпечення. Зокрема, існує необхідність розробки алгоритмів виконання кожного вміння (див. табл. 1), створення методичних рекомендацій, вимог тощо. У межах даної статті детальніше розглянемо специфіку контрольних оцінювальних функцій вчителя фізики на етапах засвоєння учнями нового матеріалу, розв'язування задач, формування експериментальних умінь і навичок.

Особливості контролю навчально-пізнавальної діяльності учнів у процесі засвоєння нового матеріалу. Контроль засвоєння нового матеріалу учнями краще проводити у два етапи: під час сприйняття нових знань безпосередньо на уроці та після вивчення на етапі закріплення або на наступному уроці. Безпосередньо на уроці контроль навчально-пізнавальної діяльності учнів зводиться до встановлення прямого та зворотного зв'язку з учнями у вигляді евристичної бесіди під час пояснення вчителем нового матеріалу. Головну увагу при цьому приділяють з'ясуванню того, чи розуміє учень новий матеріал. Ступінь розуміння матеріалу, що пояснюється, визначається за відповідями на запитання продуктивного типу (застосуванням запитань "чому?", "як пояснити?" замість репродуктивних "що таке?", "як називається?"). У процесі організації вчителем самостійної роботи учнів з вивчення нового матеріалу засобом контролю виступає спостереження за самостійним опануванням учнями нового матеріалу з обов'язковою фіксацією наступних даних:

- вміння виділити головне у тексті;
- вміння скласти структурно-логічну схему (опорний конспект) матеріалу, що вивчається;
- вміння користуватися довідниками;
- розуміння сутності фізичного поняття (явища, закону тощо) — за правильністю відповідей на запитання після параграфу або запропонованих вчителем;
- ступінь самостійності виконання роботи.

Якщо контроль здійснюється на етапі закріплення нових знань або на наступному уроці, доцільно запропонувати учням такі форми контролю, як фізичний диктант або тестування, при підготовці яких використати запитання продуктивного характеру.

Особливості контролю експериментальних умінь і навичок учнів у процесі виконання лабораторних робіт. До видів навчального експерименту, що виконують учні самостійно або напівсамостійно, відносять: фронтальний короточасний експеримент, фронтальні лабораторні роботи, роботи фізичного практикуму, експериментальні задачі, домашні досліди і спостереження [1]. Опитування вчителів на курсах підвищення кваліфікації свідчать про те, що більшість із перелічених видів експерименту використовуються у навчальному процесі не в повній мірі. Треба звернути увагу на те, що підсилення практичної спрямованості навчання у світлі компетентнісного підходу може бути забезпечене за рахунок підвищення долі експериментальних практичних завдань у навчанні фізики, більш широкого застосування всіх зазначених вище видів навчального фізичного експерименту. Контроль вчителя при виконанні учнями зазначеної діяльності повинні підлягати знання та вміння (способи діяльності), перелік яких складений нами на основі пропозицій авторів [3, с. 27]:

- 1) знання теоретичних положень, необхідних для виконання роботи;
- 2) знання правил безпеки при поводженні з приладами;
- 3) вміння планувати експеримент, знання алгоритму виконання роботи;
- 4) вміння поводитися з фізичними приладами;
- 5) вміння збирати лабораторні установки і проводити експеримент;
- 6) вміння визначати ціну поділки та знімати покази з вимірювальних приладів;
- 7) вміння проводити необхідні розрахунки і визначати по-

хибки вимірювань;

8) вміння проводити аналіз отриманих результатів, робити висновки та узагальнення, оформляти звіт про виконану роботу;

9) ступінь самостійності при виконанні роботи;

10) ступінь самоконтролю власної діяльності (можна оцінити за відповідями на рефлексивні запитання);

11) ступінь творчості (можна судити за характером зроблених висновків та відповідями на додаткові запитання творчого характеру).

Традиційно оцінка експериментальних умінь учнів складається з трьох основних компонентів: оцінка за теоретичну підготовку (пункти 1-2), оцінка за процес виконання роботи (пункти 3-6), оцінка за розрахунки, відповіді на контрольні запитання, висновки та оформлення звіту (пункти 7-8). Враховуючи необхідність формування позитивного ставлення до своєї праці, доцільно, на наш погляд, ввести четверту складову — ступінь самостійності та творчого ставлення до роботи (пункти 9-11). Необхідно зазначити, що важливою формою контролю сформованості практичної (експериментальної) компетентності учнів є контрольні лабораторні роботи (фронтальні, індивідуальні, колективні творчі та ін.) [6]. Не зважаючи на те, що доцільність використання таких робіт доведена методистами-науковцями давно [3, 7], ця форма контролю майже не використовується у школі, що підтверджується результатами опитування вчителів фізики. Можливо, це пов'язано з тим, що такі роботи не є обов'язковими, а їх проведення потребує великої попередньої підготовки з боку вчителя. Ми погоджуємося з науковцями [7], які вважають за необхідне внести зазначену форму контролю як обов'язкову на підсумковому етапі контролю (тематичне оцінювання, залік, іспит, ЗНО). До речі, в російських школах вже запроваджено експериментальний етап у складі єдиного державного іспиту (ЕГЭ). Методисти-дослідники звертають увагу на те, що під час контрольних експериментальних робіт перевіряти треба оперативні (процедурні) знання (знання того, що треба робити, у якій послідовності і для чого), уміння порівнювати різні експериментальні методи та аналізувати результати [3, с. 30]. Важливою особливістю компетентнісного підходу є формування в учнів емоційно-ціннісного позитивного ставлення до виконуваної діяльності. Вчені звертають увагу на відсутність на даному етапі чіткого розуміння того, як оцінювати зазначену складову компетентності [7]. На нашу суб'єктивну думку, її сформованість може бути проконтрольована шляхом аналізу відповідей на рефлексивні запитання типу: "У чому для мене було корисним виконання цієї роботи?", "Чи отримав я задоволення від самостійного її виконання?", "Чого мені ще треба навчитися, щоб виконати подібну роботу краще?" тощо.

Особливості контролю навчально-пізнавальної діяльності учнів у процесі розв'язування фізичних задач. Контроль навчально-пізнавальної діяльності учнів у процесі розв'язування задач можна умовно поділити на два види: контроль процесу та контроль результату. Мета контролю процесу розв'язування задач з фізики — спостереження та управління ходом думок учнів, своєчасне втручання у цей процес з метою корекції та пропедевтики помилок. Сутність його полягає у встановленні зворотного зв'язку між вчителем і учнями за допомогою системи заздалегідь продуманих запитань, які вчитель задає "по ходу" розв'язання задачі. Такі запитання є не тільки засобом комунікації, але, перш за все, інструментом перевірки розуміння учнями задачі. Оволодіння студентами цим видом контролю можливе шляхом застосування у навчанні студентів алгоритмів запитувальної діяльності вчителя фізики при розв'язуванні задачі учнями, розробленими нами раніше [4]. Контроль результату — набутого досвіду з розв'язування задач — зводиться до аналізу продукту діяльності, зафіксованого в зошиті (наприклад, письмової контрольної роботи). Під результатами навчання, на думку В. Д. Шарко та інших науковців, слід розуміти не тільки зміст знання, але й способи його здобування, доступні кожному

учню [7]. В умовах компетентнісного навчання – це не лише перевірка відповіді, а, перш за все, з'ясування способу діяльності, який привів учня до такого результату. Оновлення змісту освіти в умовах компетентнісного підходу передбачає перебудову змісту освіти (наприклад, умови задачі) таким чином, щоб учень переважно мав справу не з моделлю, а з реальною дійсністю (А.В.Хуторський). Українські дослідники у своїх публікаціях теж дійшли висновку, що умова задачі, подана таким чином, сприяє кращому розумінню змісту і більш свідомому засвоєнню способів її розв'язання [5]. Отже, у процесі організації контролю й оцінювання індивідуального досвіду учнів з розв'язування задачі необхідно, на нашу думку, дотримуватися наступних вимог.

– Для надання особистої значимості процесу розв'язання умову задачі подавати як реальний об'єкт дійсності (експериментальні задачі, фотозадачі, відеозадачі, задачі з описом реального фізичного явища, а не його моделі тощо), спиратися на життєвий досвід учня.

– Для контролю розуміння учнем фізичної суті задачі та управління його думкою (у процесі розв'язування задачі за допомогою вчителя) використовувати систему запитань продуктивного та уточнюючого характеру.

– Для перевірки способу діяльності вимагати від учня записувати розв'язання задачі обов'язково з поясненням (хоча це і потребує додаткової витрати часу).

– Систематично організовувати рефлексивну діяльність учня (самоконтроль). Таким чином вчитель може виявити саме розуміння учнем фізичної суті задачі, а не механічну дію за алгоритмом. Допоможуть організувати самоконтроль учнів запитання такого типу: “Чи є правдоподібним отриманий результат?”, “Чи можна розв'язати задачу іншим способом?”, “Які знання для розв'язання даної задачі мені були потрібні (з фізики, з математики тощо)?”, “Чи добре я впорався із завданням?”, “Який етап розв'язання задачі був для мене найскладнішим? Чому?” тощо.

Зрозуміло, що під час навчання майбутніх учителів необхідно висвітлювати зазначені особливості та давати студентам можливість набувати досвіду врахування цих вимог на практиці, зокрема, на заняттях з дисципліни “Практикум з розв'язування фізичних задач”. Аналіз науково-методичних джерел з проблеми підготовки до контролю й оцінювання майбутніх учителів фізики дозволив скласти наступний алгоритм узагальнених дій учителя фізики на етапі підготовки до контролю навчальних досягнень учнів:

– передбачення місця і виду контролю під час річного календарно-тематичного планування (вхідний, поточний, періодичний, підсумковий та ін.);

– виділення елементів знань (явища, поняття, величини, залежності, закони, прилади тощо), які треба засвоїти учням на кожному етапі навчання;

– виділення предметних та загальнонавчальних умінь, якими повинні оволодіти учні;

– виділення рівня засвоєння кожного елементу знань: а) знання, б) розуміння; в) застосування знань до пояснення відомих явищ, г) перенесення вивченого на область нових невідомих поки для учнів явищ;

– виділення рівня сформованості кожного вміння (виконання діяльності: а) за зразком під керівництвом вчителя, б) за зразком самостійно, в) перенесення вмінь на відому ситуацію, г) перенесення вмінь на незнайому ситуацію);

– визначення форм контролю, які будуть застосовані на конкретному уроці (усне опитування, фізичний диктант, тестування, контрольна робота, лабораторна робота тощо);

– підбір або розробка діагностичних завдань для перевірки навчальних досягнень учнів;

– продумування процедури оцінювання навчальних досягнень учнів.

Треба зазначити, що даний алгоритм є лише орієнтиром виконання контрольної-оцінювальної діяльності вчителя фізики. Знання його можна розглядати як методичні (процедурні) знання (як робити?). Вивчення наведеної послідовності дій майбутнім вчителем є лише проміжним етапом у формуванні методичної компетентності студентів. Бажано, щоб цей процес супроводжувався пред'явленням студенту (поряд з алгоритмом) реального об'єкту методичної діяльності (наприклад, переглядом відеоролика із записом уроку контролю та корекції навчальних досягнень учнів або відвідуванням реального уроку зазначеного типу у школі). Наступним етапом повинно бути засвоєння способу контрольної-оцінювальної діяльності за рахунок відтворення алгоритму дій майбутнім учителем спочатку в лабораторних умовах (на інших студентах), а потім – в реальній професійній діяльності (на учнях під час активної педагогічної практики). На нашу думку, існує протиріччя між великою важливістю сформованості контрольної-оцінювальної компетентності вчителя фізики та нестачею часу на опанування цієї функції студентами не тільки на теоретичному, але й на практичному рівні є підґрунтям для введення у навчання майбутніх учителів фізики спецкурсу “Контрольно-оцінювальна діяльність вчителя фізики”.

Висновки. Процес формування контрольної-оцінювальної компетентності майбутнього вчителя повинен проходити наступні етапи: теоретичний – засвоєння теоретичних знань з контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів; навчально-методичний – накопичення методичних знань з контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів та набуття окремих (розрізнених) контрольної-оцінювальних умінь; діяльнісний (досвідно-методичний) – набуття індивідуального досвіду цілісної контрольної-оцінювальної діяльності.

Перспективи подальших досліджень. Подальше дослідження полягатиме в обґрунтуванні критеріїв та виборі показників рівня сформованості контрольної-оцінювальної компетентності майбутніх учителів фізики.

Література і джерела

1. Бабаєва Н.А. Шкільний фізичний експеримент у 7-8 класах. Методичні рекомендації для вчителів / Н. А. Бабаєва, І. В. Коробова. – Х. : Вид. група “Основа”, 2006. – 192 с. – (Б-ка журн. “Фізика в школах України”. Вип. 2 (26)).
2. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти // Фізика та астрономія в сучасній школі. – 2012. – № 4. – С. 2-8.
3. Контроль знань учасників по фізиці / В.Г.Разумовский, Р. Ф. Кривошапова, Н. А. Родина и др.; Под ред. В. Г. Разумовского, Р. Ф. Кривошаповой. – М. : Просвещение, 1982. – 208 с. – (Б-ка учителя физики).
4. Коробова І.В. Система запитань учителя як засіб навчання учнів розв'язуванню фізичних задач / І. В. Коробова // Професіоналізм педагога в контексті європейського вибору України: якість освіти – основа конкурентоспроможності майбутнього фахівця : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (м. Ялта, 22-24 вересня 2011 р.) / М-во освіти і науки, молоді та спорту, НАПНУ, РВНЗ “Кримський гуманіт. ун-т”. – Ялта : РВВ КГУ, 2011. – Ч. 2. – С. 14-18.
5. Меньяйлов С.М. Проблемні задачі як основа проблемно-орієнтованого навчання фізики у вищій школі / С. М. Меньяйлов, С. Л. Максимов, І. А. Сліпучіна // Актуальні проблеми і перспективи дидактики фізики : збірник матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Черкаси, 26-28 квітня 2012 р.) / МОНМС України, Нац. академія пед. наук, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України, ЧНУ ім. Б. Хмельницького, НПУ ім. М.П.Драгоманова, Нац. гірничий ун-т. – Черкаси: ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2012. – С. 38-39.
6. Сичевская З. Проверка результативности обучения физике: Пособие для учителей / З. Сичевская, В. Смолянец, А. Бовтрук. – К.: Рад. шк., 1986. – 175с.
7. Шарко В.Д. Теоретичні основи методичної підготовки вчителів до впровадження рівневої системи оцінювання навчальних досягнень учнів / В. Д. Шарко // Контроль і оцінювання навчальних досягнень учнів з природничо-математичних дисциплін: 3 досвіду роботи. Посібник для вчителів / [за ред. В. Д. Шарко]. – Херсон: Олді-Плюс, 2001. – С. 3-15.

Актуальность статьи исходит из потребности в подготовке учителя физики к внедрению новых образовательных стандартов, в частности, необходимостью совершенствования его контрольно-оценочной компетентности. В статье определены составляющие контрольно-оценочной компетенции учителя физики; выявлены особенности контроля и оценивания разных видов учебно-познавательной деятельности учеников; выделены элементы обобщенных контрольно-оценочных действий учителя физики; определены пути овладения студентами контрольно-оценочной компетенцией.

Ключевые слова: контроль, оценивание, контрольно-оценочная компетенция учителя физики.

Actuality of the article is predefined by a requirement in preparing of a teacher of physics for the introduction of new educational standards, in particular, by the necessity of perfection of his/her control-evaluation competence. Composition of control-evaluation competence of a teacher of physics is offered in the article; the features of control and evaluation of different types of educational-cognitive activity of students are educed; the elements of the generalized control-evaluation actions of teacher of physics are distinguished; the ways of capture are found out by students by a control-evaluation competence.

Key words: control, evaluation, control-evaluation competence of teacher of physics.

УДК.37.035.3

ІДЕЇ ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ У ПЕДАГОГІЧЕЙ СПАДЩИНІ Г.ВРЕЦЬОНИ ТА В. СУХОМЛИНСЬКОГО

*Косило Христина Миронівна
М.Івано-Франківськ*

У публікації, опираючись на аналіз архівних матеріалів науково-педагогічної творчості Григорія Врецьони та вибрані твори Василя Сухомлинського, робиться спроба розкрити наукові підходи вчених-педагогів XIX-XX століття до проблем трудового виховання школярів.

Ключові слова: трудове виховання, школяр, духовність, культура, громада, фізична праця.

Трудове навчання є важливим дидактичним процесом, на результативність якого впливають різноманітні чинники. Одним з таких чинників є професійна готовність і високий рівень обізнаності вчителя трудового навчання. Розкриття сутності даної проблеми, наукових понять висвітлені у дослідженнях відомих педагогів, психологів (Ж.-Ж. Руссо, Я. Коменський, В. Петровський, М. Ханін, С. Шабалова, Г. Щукіна та інші). Питання підготовки молоді до трудової діяльності висвітлювалися в роботах авторів: М. Горлача, В. Терес, Г. Левченко, М. Тименко, О. Процишин, О. Шпак. Цій проблемі присвячено також роботи педагогічних колективів вищих і загальноосвітніх закладів. Розвиваючи і збагачуючи проблему економічної освіти і виховання учнівської молоді та школярів в умовах розвитку ринкових економічних відносин, вчені С. Вовканич, А. Вихрущ, В. Мадзігон, І. Дрокопенко, В. Сидоренко, Г. Левченко, М. Ярмаченко та інші розробили нові підходи до організації економічної освіти через систему трудової підготовки. Проте проблема трудової підготовки молоді вимагає подальшого дослідження, вивчення і вдосконалення. Особливо це стосується спроби виокремити спільні ідеї трудового виховання юнаків і дівчат, зокрема Г. Врецьони та В. Сухомлинського.

Тому метою статті є спроба на основі аналізу науково-теоретичних джерел, розкрити науково-педагогічні погляди педагогів Г.Врецьони та В. Сухомлинського на проблему трудового виховання шкільної молоді.

Г.Врецьона вважав освіту головним чинником поступу нації, гарантом того, що вона зайняла місце серед цивілізованих народів. Оцінюючи під цим кутом зору тодішню школу, він гостро критикував стан освіти і виховання в ній, намагався обґрунтувати необхідність її докорінного реформування, вважаючи, що в педагогічному процесі пріоритетним завданням школи має бути виховання. Виконати свою місію, на його думку, може тільки школа національна, навчання в якій має бути обов'язковим для дітей шкільного віку. Він зазначав: «Основним принципом

діяльності школи має бути принцип народності, а виховання – організоване на основах християнської моралі. Вона має бути захищеною від впливів будь-якої партії, готувати дітей до життя, організовувати свою діяльність спільно з церквою, батьками і громадськістю, важливе місце в її програмі має займати трудове навчання і виховання» [3,34-36]. За його переконанням, школа має бути гуманною, демократичною, в центрі якої має бути особистість учня, якого необхідно розглядати як активного учасника педагогічного процесу. В цих поглядах відображені як національні традиції у вихованні підростаючих поколінь, так і погляди на проблему передових європейських педагогів того часу.

Відомо, що всебічного розвитку, освіченості, духовного багатства, моральної чистоти людина отримує лише за умови, коли поряд з інтелектуальною, моральною, естетичною і фізичною культурою вона досягає високого ступеня культури праці, трудової творчості. Трудова культура включає не тільки досконалість практичних умінь і навичок, майстерність, досягнуту внаслідок вивучки, вмілого керівництва працею з боку старших, але й визначає місце трудової діяльності в духовному житті людини, інтелектуальну насиченість і повноту, моральне багатство, громадську цілеспрямованість трудової творчості.

Золотими дарами природи, справжнім скарбом людини називав учений розум, очі й руки, а матір'ю щастя – працю. Тому радив, виховуючи молодь, звертати увагу на те, щоб вона стала здатною до тривалої праці, котра видається тим легшою, чим охочіше її виконують. Праця, на його думку, має бути для людини другою натурою, а все життя – одним робочим днем.

На думку Г. Врецьони, «кожна людина лише тоді приходить до найвищого ступеня розвитку, коли у вповні освіченому тілі замешкає вповні образований дух, бо і вчений, коли свого високого знання в теорії не може використати в практиці, є так само однобічно сформований, як і практик, який своїм практичним справам, своїм фізичним трудом не може надати теоретичного доведення» [2, 14]. Тому для гармонійного розвитку людини треба, підкреслював він, щоб тіло і дух розвивалися рівномірно, рівночасно. Це твердження мусить бути в майбутньому метою народної школи, котра, щоб того досягти, мусить прийняти й фізичну працю, яка дасть можливість якісно виконати вимоги сучасного закону про освіту, що вимагає: виховувати дітей морально-релігійно; розвивати їхню духовну діяльність; підготувати їх до життя.

Акцентуючи увагу на значенні праці для виховання школярів,

Г. Врецьона зробив такі висновки:

- народна школа має, крім виховання духу дитини, дбати про розвиток фізичних сил;
- цього можна досягти тоді, коли виховання і навчання пов'язані з грою і заняттям, об'являються як заохочення до діяльності, а фізична праця ведеться як предмет;
- фізична праця повинна давати дітям загальну вправу почуттям до розуміння світу і в елементарний спосіб виправляти руки до служби народові; повинна допомагати фізичному розвитку і уможливити використання теоретично засвоєного, а все це з метою гармонійного виховання і з метою підготовки основи для фахового виховання;
- фізична праця може бути включена в межі діючого шкільного закону;
- хлопців треба вчити праці, а дівчата нехай учаться і привикають до жіночих робіт;
- поки нема навчальних програм із фізичної праці, треба вибрати найбільш відповідні вікові роботи, щоб ускладнювати їх від нижчих класів до вищих.

Цікавим, на нашу думку, є запропонований Г. Врецьоною перелік робіт, які мали б виконати учні за час навчання в школі: укладання штабок, плетіння паперовими стяжками, витинання і вирізування, в'язання штабок і т.п., а далі – плетіння соломою, вербиною, очеретом і ликою, зшивання книжок, робота з товстим папером, виготовлення квітів, малювання фарбами, малювання на дереві, різьблення, виготовлення найпростіших столярських предметів, ґрунтування барвами, лакування, байцвання, приклеювання, прибивання цвяхами тощо. Дальше – прості жіночі роботи, виготовлення простих фізичних приладів, навчальних посібників, вишивання бісером, вироби з бляхи, з глини, гіпсу, створення збірок (колекцій – авт.) рослин, метеликів, мінералів, видів ґрунту, насіння, дерев, сирих складників до малювання; далі ще робота в саду, городі, пасіці, зільнику і при шовківництві, вимірювання поля, саду, лісу і т.п.;

- на фізичні роботи треба виділити хоч дві години на тиждень;
- учителем має бути спеціаліст (іспитований учитель), а частина робіт нехай входить в його тижневе навантаження. Далі автор вказує на необхідність підготовки вчителів до праці в учительських семінаріях та залучення дівчаток-школярок до роботи з дітьми в дитячих садочках [2, 17].

А щоб дійти в чомусь до досконалості, зауважував педагог, треба довгого і терпеливого намагання – треба і робити, і зроблене поправляти, і роботу повторювати; чого не зробить талант, того досягне сильна воля і витривалість. «Людині треба невтомно трудитися і працею ставати корисним для себе та своїх ближніх, бо генії з неба не падають, а мудримі і досконалими не народжуються. І щоб бути терпеливим в очікуванні результатів своєї праці, треба бути передовсім веселого духа, бо веселість, як свіжий вітерець, оживляє душу охотного робітника» [1, 105-106].

Суттєвою у педагогічній спадщині Г. Врецьони є думка, що школяря треба сприймати як активного учасника виховного процесу, а педагогічною засадою школи має бути виховання людини. Важливе місце в навчанні й вихованні він відводив фізичній праці, розглядаючи її не лише як щось таке, що допоможе дитині знайти собі місце в «дорослому» житті, але й як не замінимий засіб гармонійного розвитку особистості. Вимагаючи перенести ідеї Ф. Фребеля в народну школу, педагог писав, що за сучасних умов лозунгом роботи в ній має стати клич: «Через працю – до поступу» [1, 105-106].

Щоб зрозуміти суспільне значення праці, зазначав Г. Врецьона, дитина повинна відчути, що без праці не можна жити, що праця дає радість, повноту духовного життя. Тому треба прагнути, щоб праця увійшла в духовне життя кожної людини ще в молодшому віці. Тому, що участь у трудовому процесі яскра-

во, наочно, зрозуміло для дітей розкриває суспільне і творче значення праці, переконує їх у тому, що вони беруть участь у створенні матеріальних цінностей для суспільства і свого краю. Дитина переживає почуття гордості, честі, гідності; праця входить в її духовне життя [5, 306-307].

Тому, для молодшого віку основним видом діяльності є гра. Виходячи з того, що в грі так як і в праці діти між собою найщиріші, у них формуються товариська взаємодопомога, увага, Г. Врецьона вважав їхню гру та працю основними засобами морального виховання.

Об'єктивність, правдивість та довготривалість актуальності педагогічних ідей та концепції трудового виховання Г. Врецьони проглядається у педагогічній спадщині видатного українського педагога В.О.Сухомлинського. Практично на ціле століття пізніше у своїй Павлівській середній школі, за тридцять три роки педагогічної та наукової праці, В.О.Сухомлинський довів і підтвердив, що ідеї трудового виховання виголошені у науково-педагогічній спадщині Г. Врецьони є актуальними і мають право на реалізацію у сучасному навчально-виховному процесі. Зокрема перегукується думка обох вчених з питань поєднання інтелектуальної і фізичної праці як засобу трудового виховання. Так, на думку В.О.Сухомлинського, «однією з найсильніших спонук до фізичної праці є важливість задуму цієї праці, поєднання зусиль розуму і рук... Ми прагнемо до того, щоб будь-яка справа мала у своїй основі творчий задум, здійснення якого стимулювало б інтелектуальні сили дитини» [5, 307].

Порівняння принципів трудового виховання школярів Г. Врецьони та В.Сухомлинського дає підстави стверджувати, що головним з них був принцип єдності праці і багатогранного духовного життя.

На думку В.Сухомлинського будь-яку працю дитини треба розглядати в тісному зв'язку з усім її духовним життям. «Людина живе не самою працею. Радощі праці відкриваються перед нею лише тоді, коли їй доступні також інші радощі, культурні цінності та духовні блага – художня література, музика, живопис, спорт, подорожі по рідному краю. Саме ці блага і цінності допомагають їй глибше осмислити і пережити радість творчості, творення» [5, 309].

На його думку, школа повинна добиватися того, щоб навчаючись, опановуючи знання, школярі створювали матеріальні цінності. «Поряд з працею, безпосередньо пов'язаною з навчанням велике значення має праця, основна мета якої – виховати моральні якості людини, дати кожному учневі радість, щастя суспільної праці, почуття гордості громадянина», - зазначає В.Сухомлинський [5, 309-314]. Цієї виховної мети досягають тим, пише В.Сухомлинський, що учні створюють матеріальні цінності великого суспільного значення. Однією з основних передумов психологічної підготовки молодшого покоління до праці він вбачав у тому, щоб просту працю на полі або на фермі молодь не сприймала тільки як застосування фізичних зусиль, а добиватися такого співвідношення роботи рук і думки, щоб фізична праця приваблювала юнаків і дівчат як сфера духовного зростання, вдосконалення.

На думку В. Сухомлинського і планувати трудову діяльність доцільно так, щоб учні протягом тривалого часу боролися за одержання матеріального результату в майбутньому, щоб у цій боротьбі переборювалися труднощі, щоб час цієї боротьби став певним етапом у духовному житті.

Одночасно, Г.Врецьона стверджує, що для досягнення мети у навчальному процесі потрібно будити, зміцнювати і утримувати зацікавлення дітей, яке має бути першою і останньою справою в кожному предметі. «Зацікавленість – то стан душі, який спочатку має вкоренитися в грудях самого вчителя, який буде будити і підтримувати його у своїх вихованнях [4-26-27]. Але для реалізації цього в практичній діяльності необхідно звернути увагу на хороший навчальний матеріал. При цьому, зазначає Г. Врецьона, належить враховувати те, щоб дітям подавали поняття та переконливі знання і навчали певних чес-

нот, відповідно їх віковим особливостям. «Для цього потрібна велика правдивість вчителя, який має добре розмірковувати над тим, як має бути підібраний навчальний матеріал, щоб він виконував виховну роль» [4, 57-58].

Провідною думкою концепції Г.Врецьони була необхідність матеріальної винагороди школярів. Він вважав, що за фізичну працю, оплату учням потрібно здійснювати дуже обережно та об'єктивно. Доцільно, щоб подяка за фізичну трудову діяльність зводилась до винагород у вигляді екскурсій, поїздок, і в меншій мірі націлювала учнів на звання грошових винагород. З цього приводу і В.Сухомлинський пише, що «в одних випадках матеріальні результати розподіляються між людьми, в інших вони за своїм характером взагалі не можуть бути предметом споживання. Учні створюють цінності, які є предметом індивідуального споживання (хліб, овочі, м'ясо), і цінності, що належать усьому суспільству (родючий ґрунт, ліс), тому у трудовій діяльності підростаючого покоління два види праці – безплатна і оплачувана. Плануючи співвідношення цих двох видів праці, доцільно орієнтуватися на глибинні зміни у суспільстві, де люди отримують дедалі більше життєвих благ із суспільних фондів споживання і незалежно від їх особистої праці. Питома вага таких благ у житті дітей незрівнянно більша, ніж у дорослих, і це покладає на нас, вихователів, велику відповідальність. «Тому наше завдання довести до свідомості учнів трудову цінність цих

благ, що їх вони дістають від суспільства безкоштовно» [6, 317-318]. Разом з тим, як Г.Врецьона так і В.Сухомлинський у своїх трактуваннях підкреслюють думку про те, що для старшокласників, велике виховне значення має й індивідуальна оплата, особистий заробіток. Отримуючи індивідуальну оплату за свою працю, вони вносять її до сімейного бюджету, що трактується як важлива умова виховання почуття обов'язку перед батьками.

Важливим положенням концепції трудового виховання учнів В.Сухомлинського є те, що загальноосвітня школа має ставити за мету дати учням професійну підготовку. За його твердженням: «Закінчивши школу, учень повинен лише орієнтуватися в головних галузях виробництва і мати вміння та навички, які полегшують свідомий вибір спеціальності» [6, 318].

Важливим шляхом трудового виховання учнів В.Сухомлинський вбачав у їх участі в гуртковій роботі. Саме в ній можна більш глибоко реалізувати прагнення учнів до інтелектуальної насиченої праці, до єдності роботи думки і рук. «Тут, стверджує В. Сухомлинський, трудові і розумові інтереси інтенсивніше диференціюються, кожний учень заглиблюється в певну галузь знань. І дуже важливо, щоб вибірковий інтерес до науки поєднувався з високою культурою праці» [6, 357].

Таким чином у таблиці представлено порівняльний аналіз ідей трудового виховання у педагогічній спадщині Григорія Врецьони та Василя Сухомлинського.

Ідеї трудового виховання у педагогічній спадщині
Г. Врецьони та В. Сухомлинського

Ідея	Точка зору		Джерело
	Г.Врецьони	В.Сухомлинського	
Всебічного виховання дитини	Школяра треба сприймати як активного учасника виховного процесу, а педагогічною засадою школи має бути виховання людини.	Ідеалом школи є те, щоб у життя не вступала жодна невихована у розумовому відношенні людина. «Вся суть у тому, як відбувається життя знань у вкладній і багатогранній діяльності людини».	Врецьона Г./ Новомодні основи виховання// Шкільна Часопись.-1886. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Вибр. твори: У 5-ти т. — К.-1976.
Праця і тільки праця	«Золотими дарами природи, справжнім скарбом людини є розум, очі і руки, а матер'ю щастя-праця. Вона має бути для людини другою натурою, а все життя-одним робочим днем».	«Не може бути й мови про всебічний розвиток, якщо людина не пізнала радості праці... Потреба в праці, звичка і відповідальне ставлення до праці можуть сформуватися лише при наявності посильних і постійних трудових доручень, у праці радісній, без примусу і покарань, самостійній і творчій, корисній як для особистості, так і для суспільства».	Газета шкільна/ 1879.-Ч.14. Сухомлинський В.О./Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості//Вибр. Твори: У 5-ти т.-Київ.-1976.
Зацікавленість учнів у отриманні доброго результату.	«Зацікавленість-то стан душі, який спочатку має вкоренитися в грудях самого вчителя, який буде будити і підтримувати його у своїх вихованнях».	Планувати трудову діяльність потрібно так, щоб учні протягом тривалого часу боролися за отримання результату в майбутньому, щоб у цій боротьбі переборювалися труднощі, щоб час цієї роботи став певним етапом у духовному житті.	Врецьона Г. Воспитущая наука // Шкільна Часопись.-1881.-Ч. 9. С.Барабаш. Філософія серця, або гуманізм Василя Сухомлинського. - Дзеркало тижня. – 2001. – № 39 (363) 6.
Необхідність матеріальної винагороди	Оплату учням необхідно здійснювати дуже обережно та об'єктивно. Краще, щоб подяка школярам за трудову діяльність була у вигляді екскурсій, поїздок і в меншій мірі була зорієнтована на грошові винагороди.	«Людина живе не самою працею. Радощі в праці відкриваються перед нею лише тоді, коли їй доступні також інші радощі, культурні цінності та духовні блага- художня література, музика, живопис, спорт, подорожі по рідному краю. Саме ці блага і цінності допомагають їй глибоко осмислити і пережити радість творчості і творення».	Врецьона Г.Тілесна праця як средство виховання// Шкільна Часопись.-1884.-Ч.15-17 Сухомлинський В.О./Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості//Вибр. Твори: У 5-ти т.-Київ.-1977.

Центральним у розвитку дитячої особистості є гармонія трудового та морального виховання	«Кожна людина лише тоді приходить до найвищого ступеня розвитку, коли у вповні освідченому тілі замикає вповні образований дух, бо і вчений, коли свого високого знання в теорії не може використати в практиці, є так само однобічно сформований, як і практик, який своїм практичним справам, своїм фізичним трудам не може подати теоретичного доведення».	Особливого значення слід надати єдності трудової культури і загального розвитку- морального, розумового, естетичного, фізичного; розкриттю, виявленню і розвитку індивідуальності і праці, високій моральній сутності праці, її суспільно-корисній спрямованості. Педагог вважав за необхідне широко залучати дітей та молодь до різноманітних видів продуктивної праці. Природно, що трудове виховання розпочинається за шкільною партою, оскільки навчання є найважчою працею для школяра.	Врецьона Г. Тілесна праця як средство виховання //Шкільна Часопись.-1884.-Ч.13.-С.14. Зязюн І.А., Родчанин Е.Г. Гуманіст. Мыслитель. Педагог: Об идеалах В.А.Сухомлинского // М., 1991.
---	---	--	--

Отже, проведенням порівнянням ідей Г. Врецьони та В. Сухомлинського з проблеми концепції трудового виховання школярів дозволив виокремити такі, що є спільними для них обох:

- виховна роль фізичної праці залежить від того, що і як робить людина своїми руками, як процес праці пов'язаний з ходом думки працюючого;
- від глибини мисленого проникнення в суть виконуваної роботи залежать і такі сторони мислення, як розумовий експеримент, а також спільна діяльність уяви і мислення;

- до практичних умінь і навичок, якими оволодівають учні, слід підходити не тільки з шкільного, навчального, а й з широкого життєвого погляду;

- кожна праця має мати зв'язок з теоретичним навчанням, а матеріали і знаряддя праці повинні бути дешевими і ні в якому разі не шкодити здоров'ю дітей;

- фізичну працю у школі слід розглядати не лише як засіб вибору місця в майбутньому житті, але й як незамінний засіб гармонійного розвитку особистості.

Література і джерела

1. Врецьона Г. Праця і витривалість / Г. Врецьона // Газета шкільна.-1879.-Ч.14.- С.105-106.
2. Врецьона Г. Тілесна праця як средство виховання / Г.Врецьона // Шкільна Часопись.-1884.-Ч.13-17.- С.99-137.
3. Врецьона Г. Реформи шкільної установи для народних шкіл / Г. Врецьона // Шкільна Часопись.-1880.-Ч.5- С.34-36.
4. Врецьона Г. Воспитущая наука / Г. Врецьона // Шкільна Часопись.-1881.-Ч.9- С. 26-58.
5. Сухомлинський В. Вибрані твори: в 5 т. / В. Сухомлинський // т. IV-К.: Радянська школа, 1977.- С. 306-316.
6. Сухомлинський В. Вибрані твори: в 5 т. / В. Сухомлинський // т. IV-К.: Радянська школа, 1977.- С.317-358.

В публикации, опираясь на анализ архивных материалов научно-педагогического творчества Григория Врецьоны и избранные произведения Василия Сухомлинского, делается попытка раскрыть научные подходы ученых-педагогов XIX-XX века к проблемам трудового воспитания школьников.

Ключевые слова: трудовое воспитание, школьник, духовность, культура, общество, физический труд.

In the publication, based on analysis of archival materials, scientific and educational work of Hryhoriy Vretsyaona and selected works of Vasil Sukhomlynsky, the author makes an attempt to uncover scientific approaches scientists, teachers nineteenth and twentieth century on actual problems of labor education students.

Key words: labor education, child, student, spirituality, culture, community, physical labor.

УДК: 378.1

ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ЕКОНОМІСТІВ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Красовська Наталія Анатоліївна
м.Керч

У роботі проаналізовано сучасний стан підготовки фахівців, зокрема в галузі економіки. Виявлено основні тенденції реформування української системи підготовки майбутніх економістів під впливом сучасних інтеграційних процесів.

Ключові слова: Європейська інтеграція, професійна мобільність майбутніх економістів, інноваційні методи навчання, Болонський процес, ринок праці, тренінгові технології.

Європейська інтеграція України супроводжується значними системними трансформаціями. Формування конкурентоздатної економіки, структурні й інноваційні перетворення виробництва неминуче відображаються й на структурі ринку праці, особливо на вимогах до професійної підготовки фахівців.

Стійка платформа теоретичних знань у вибраній спеціальності повинна доповнюватися вмінням адаптуватися в мінливих умовах функціонування господарюючих суб'єктів, що підвищує роль професійної підготовки, орієнтованої на оволодіння навичками ефективного вирішення нестандартних завдань.

На сьогодні Українська вища школа переживає складні часи, а реформи, що проводяться в освіті, поки не мають свого відображення на кінцевих результатах розвитку країни. Більшість фахівців з вищою освітою стикаються з тим, що професійна підготовка значною мірою не відповідає тенденціям розвитку сучасного суспільства. У нових умовах життя професійна мобільність фахівців грає вирішальну роль у підвищенні конкурентоспроможності економіки країни, що є особливо акту-

альною проблемою в підготовці фахівців у галузі економіки, які є відповідальними за своєчасність ухвалення обґрунтованих, економічно грамотних управлінських рішень.

Аналіз останніх досліджень. У роботах відомих педагогів А. Дістервега, Я.А. Коменського, Й.Г. Песталоцці, К.Д. Ушинського, філософів М. Вебера, М.С. Кагана та ін. проаналізовані основні аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців. У сучасних публікаціях В. Байденка, В. Беспалька, Е. Зеєра, Н. Розова, В. Сластеніна та ін. розглядаються змістовні характеристики професійної підготовки і проблеми вищої професійної освіти. Специфіці професійної праці присвячені дослідження О. Абдулліної, О. Карпової, Н. Кічук, З. Курлянд, Н. Ничкало, О. Оглобліної, А. Семенової, Р. Хмелюка, О. Цокура, Г. Щедровицького та ін.

У той же час, як доводить докладний аналіз наукових, психолого-педагогічних і методичних джерел, у аспекті професійної підготовки фахівців у галузі економічної освіти в сучасних умовах трансформації вищої школи зазначена проблема підготовки фахівців у галузі економіки, спроможних до відповідальності, своєчасності, обґрунтованості економічно грамотних управлінських рішень розглядається фрагментарно.

Метою статті є аналіз чинників, що визначають трансформаційні процеси вищої школи в умовах євроінтеграції, й обґрунтування проблем і шляхів їх подолання в змісті вищої економічної освіти.

Виклад основного матеріалу. Економіка колишнього СРСР була економічним порядком, де матеріальні ресурси знаходилися в державній власності і розподілялися централізовано, що зобов'язувало діяти відповідно до планування. Відмінною рисою цього періоду була спеціалізована підготовка економістів у вищих навчальних закладах (ВНЗ), яка була зумовлена конкретною галуззю промисловості. Це позитивно позначалося на якості підготовки фахівців і формуванні високого рівня професійної компетенції, враховувало сферу майбутньої діяльності практично в кожній навчальній дисципліні.

Розвиток ринкових відносин в незалежній Україні за останні двадцять років зумовив реорганізацію процесу підготовки фахівців у галузі економіки, коли трансформація української економіки і встановлення європейських орієнтирів стають незмінним аргументом перебудови сучасного суспільства. Саме тому основою для вдосконалення системи вищої школи стали ринкові відносини, які вимагають швидкої реакції на зовнішні чинники, що змінюються, та потреби суспільства щодо впровадженні нових інноваційних технологій.

У історичному аспекті необхідність модернізації системи вищої освіти виникла наприкінці 90-х рр. минулого століття у зв'язку з тим, що вона перестала відповідати вимогам сучасного часу і втратила здатність розвиватися.

Зважаючи на чинники, які сприяють трансформації системи вищої освіти, необхідно враховувати той факт, що в даний час цей процес пов'язаний із цілим рядом проблем (рис. 1).

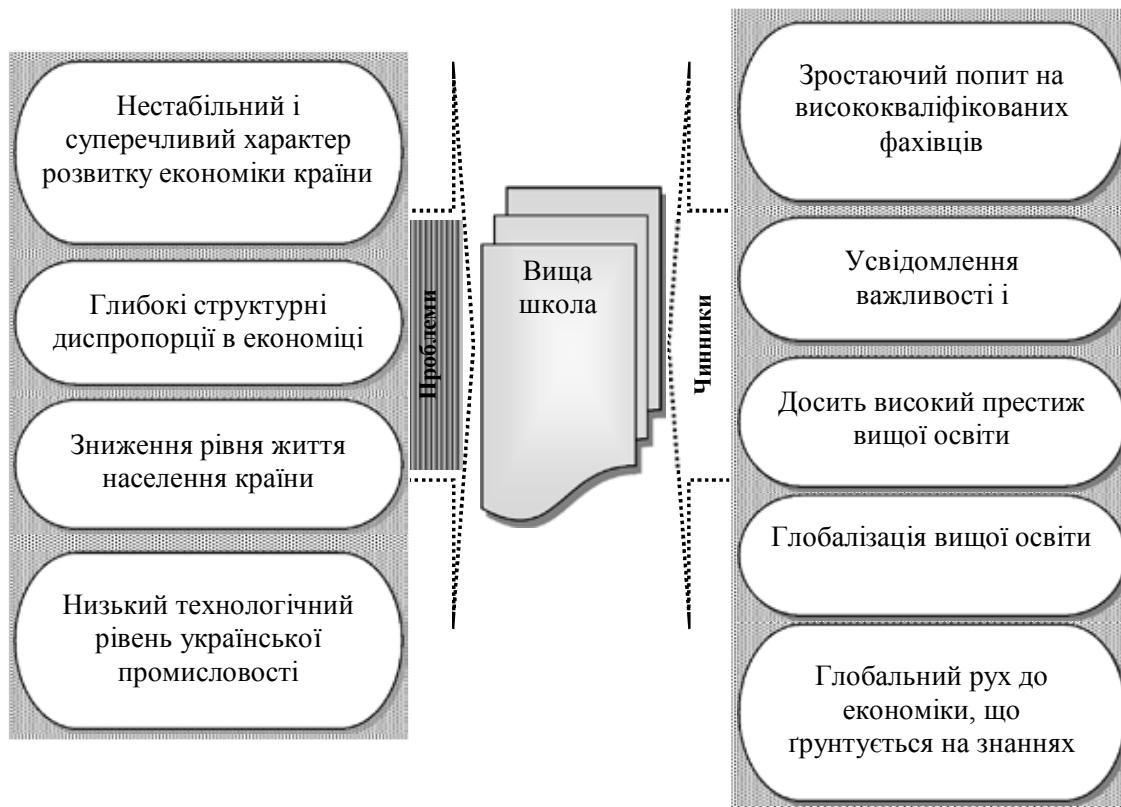


Рис. 1. Проблеми та чинники, що визначають можливість трансформації вищої школи

Проведений нами аналіз науково-методичних джерел і сучасного стану вищої економічної освіти дозволив установити:

- проблеми, які спричинили її реформування:
- нестабільний і суперечливий характер розвитку економіки країни,
- глибокі структурні диспропорції в економіці,
- зниження рівня життя населення країни,
- низький технологічний рівень української промисловості;
- основні фактори, що мають впливати на формування змісту вищої економічної освіти в умовах її трансформації:
- зростаючий попит на висококваліфікованих фахівців,

- усвідомлення важливості і необхідності освіти,
- досить високий престиж вищої освіти,
- глобалізація вищої освіти
- Глобальний рух до економіки, що ґрунтується на знаннях,
- глобальний рух до економіки, що ґрунтується на знаннях.

Таким чином, реструктуризація системи вищої освіти має базуватися на використанні внутрішніх резервів, посиленні вимог до сучасного фахівця, підвищенні норм якості, спрямованих на результативність освіти, а також на вивченні світового досвіду організації системи освіти, формуванні структури і змісту навчального процесу.

З іншого боку, важливу роль у реформуванні освіти відіграє створення загальноєвропейської системи вищої освіти, названою Зоною європейської вищої освіти, яка ґрунтується на загальних фундаментальних принципах її функціонування. Підписання Болонської декларації країнами-учасниками дозволило сформувати ключові позиції відносно створення єдиного Європейського освітнього і наукового простору (рис. 2).

Відкрита Зона європейської вищої освіти несе багато позитивних перспектив, що дозволять здолати перешкоди і розробити такі умови навчання, які розширять мобільність і забезпечуватиме тіснішу співпрацю України зі світовою спільнотою [1]. Інтеграційні процеси обумовлюють необхідність розширення мобільності в умовах виходу на міжнародний ринок як у аспекті реалізації трудової діяльності, так і в забезпеченні професійності фахівців.



Рис. 2. Основні напрями реформування Болонського процесу

Ринок праці характеризується важкими конкурентними умовами, у зв'язку з чим випускник ВНЗ повинен мати не лише високий рівень кваліфікації. Сучасний фахівець-економіст має бути готовим до роботи в найрізноманітніших економічних структурах, творчо використовувати отримані знання у своїй діяльності, вміти вирішувати будь-які проблеми. Конкурентоспроможність випускника певною мірою залежить від якості отриманих сучасних економічних знань, рівня економічної культури, вміння мислити і діяти в категоріальній системі ринкової економіки.

Мета сучасної вищої школи – забезпечити за роки навчання формування великої бази теоретичних знань у галузі економіки, вміння постійно вчитися і засвоювати нові знання, самовдосконалюватись. Широкий економічний світогляд сприятиме професійному зростанню, дозволить оперативно адаптуватися до потреб сучасного ринку праці, що швидко змінюється. Головне завдання вищої школи полягає саме в створенні певних системних умов для формування професійної мобільності фахівців у галузі економіки. Між тим, сучасна система їхньої підготовки недостатньо дотримується принципу системного підходу.

Варто привернути увагу на те, що пострадянська система освіти відрізнялася високим рівнем фундаментальної теоретичної підготовки. Проте, європейські стандарти вищої освіти вимагають від сучасного випускника стійкого поєднання теоретичної підготовки і здатності практичної реалізації набутих професійних навичок. Болонська модель припускає внесення значних змін до навчального процесу, які дозволять активізувати навчально-пізнавальну діяльність студентів, розвинути навички самостійної роботи, навчити їх методиці самостійного придбання знань, виробити в них прагнення пошуку й оновлення знань. У сучасному освітньому процесі основний пріоритет від-

водиться самостійному пошуку знань, необхідності придбання студентами навичок індивідуального розв'язання поставлених завдань практичного характеру.

Навчання економічним дисциплінам відрізняється специфікою дидактичних засобів, які обираються викладачами. На даний час у якості основних засобів навчання в процесі професійної підготовки економістів використовуються підручники, навчальні і наочні посібники, збірники задач, тестові завдання, засоби для демонстрації наочності, технічні засоби навчання тощо. Проте, підготовка професійних кадрів у галузі економіки не є можливою без ефективної практичної підготовки.

Робота економіста пов'язана з постійним вирішенням виробничих питань, тому впровадження в навчальний процес аналізу конкретних економічних ситуацій є необхідною умовою, спрямованою на розв'язання проблеми активізації навчання і його зв'язок з практичною підприємницькою діяльністю [3]. На підставі вищесказаного можна стверджувати, що сучасна система підготовки економістів має бути пов'язана зі зміною в змісті освіти, доповненням традиційних освітніх процесів новими інноваційними методами. У сучасних умовах інноваційна діяльність є найважливішим інструментом підвищення якості і конкурентоспроможності. Тому педагогічна практика з метою підвищення ефективності засвоєння навчального матеріалу припускає використання в рамках інноваційних методів тренінгових технологій. Вони є імітаційним моделюванням реальних економічних ситуацій, що відбуваються у рамках економічної системи суспільства і дозволяє усебічно проаналізувати особливості функціонування економічної моделі. Результатом реалізації інноваційних методів за допомогою впровадження тренінгових технологій є розвиток практичних навичок, сприяючих формуванню професійного становлення майбутнього фахівця з економіки (рис. 3).

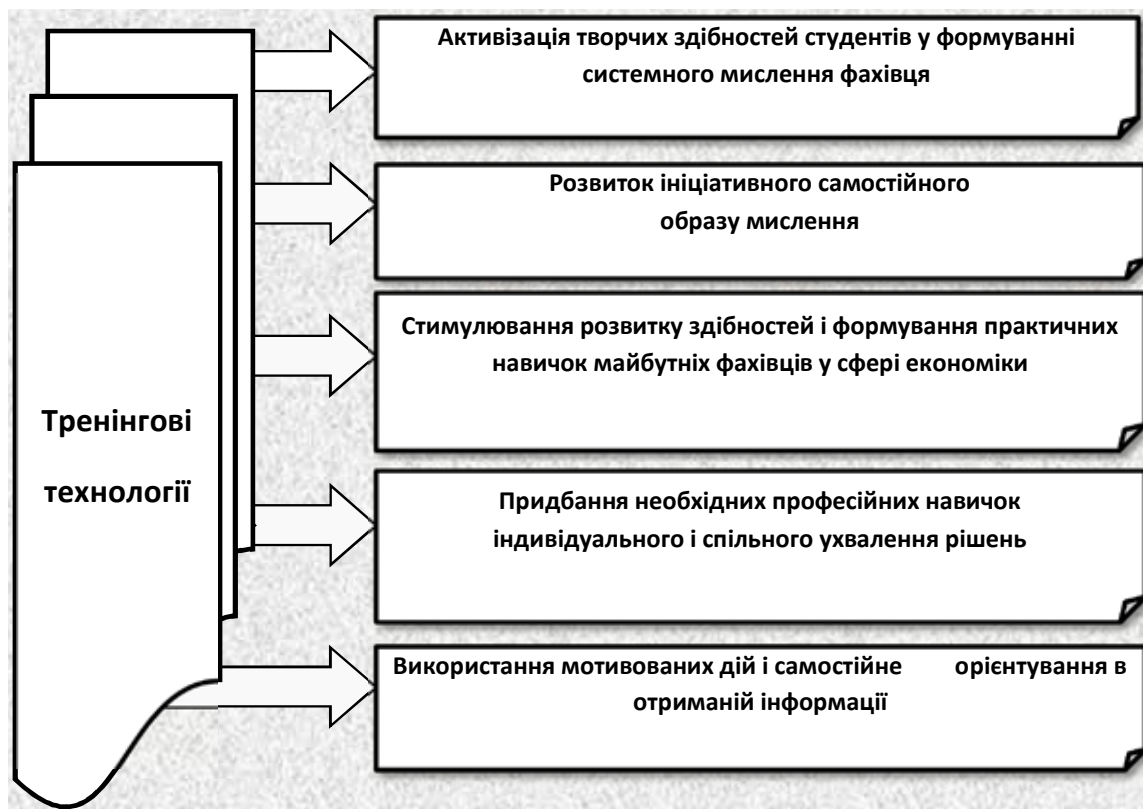


Рис. 3. Вплив тренінгових технологій на формування професійного становлення

Сучасні методи навчання економічним дисциплінам ґрунтуються на реалізації методичних прийомів і засобів навчання, економічних знань, що зважають на специфіку та вікові особливості студентів, які не мають практичний досвід у конкретній економічній сфері. Ця специфіка навчального процесу зумовлює використання як традиційних методів, так і впровадження новітніх методів.

Незаперечно, що традиційні методи навчання дають певний обсяг знань і сприяють пізнавальній активності. Вони, передусім, припускають у якості зразка надання студентам готових алгоритмів розв'язання різноманітних задач. Основна відмінність традиційних методів полягає в тому, щоб вивчити задане і відтворити його при контролі знань. За своєю спрямованістю та змістом цей метод носить переважно репродуктивний характер. При цьому пріоритетна роль при реалізації традиційних методів відводиться пам'яті, й у кращому випадку професійному розвитку студентів, їх навичок творчого мислення відводиться друго-рядна роль.

У рамках тренінгових програм можна створити найбільш оптимальні умови для навчання, взаємонавчання, самодослідження і самовдосконалення. Психолого-педагогічна особливість цього методу полягає в тому, що він є ігровою формою навчання, припускає умовний характер, дозволяє відволіктися від реальної ситуації. У процесі гри студенти одержують нові навички й уміння, необхідні і реальній професійній діяльності.

Впровадження тренінгових технологій у навчально-виховний процес припускає виявлення спеціальних потреб, формування професійних цілей і знаходження дієвих способів їх досягнення.

Викладачі економічних дисциплін за допомогою тренінгових технологій виявляють зони знань студентів, які необхідно коригувати, розвивати. Таким чином відбувається передача нового досвіду, знань, умінь і навичок, форм поведінки тощо. Тренінгові технології створюють відповідні умови навчання, що є ефективним методом формування високо конкурентоздатних фахівців в області економіки.

Грамотний економіст у сучасних умовах повинен відрізнятися глибокими теоретичними знаннями в галузі функціонування економічної системи, мати об'єктивне уявлення про сутність, структуру і тенденції розвитку економіки, володіти методологічним інструментарієм економічного аналізу господарських процесів як на макро-, так і на мікрорівнях, а також сучасними методами ухвалення рішень. Отже, інтенсифікація створення та впровадження в навчальний процес новітніх продуктів і технологій, здатних забезпечити навчання, виховання і розвиток конкурентоспроможності, мобільності випускників ВНЗ економічного профілю, їх вихід на світовий ринок, актуалізує та реалізує потребу в підготовці фахівців, здатних до самовдосконалення і самоорієнтації в складних умовах європейського співтовариства.

Таким чином, можна зробити наступні висновки.

Сучасні тенденції модернізації системи вищої освіти відображають вимоги інтеграції суспільства й усієї економічної системи з процесом підготовки фахівців у цій галузі.

Зважаючи на специфіку сучасного етапу економічного розвитку, потрібна висока професійна мобільність фахівців, завдяки чому стає можливою постійна перебудова напряму діяльності, що забезпечує здатність підприємств зберігати конкурентні позиції на сучасному ринку.

Одним з найбільш ефективних шляхів вирішення цієї задачі є доповнення традиційних методів навчання інноваційними, які включають розробку і впровадження тренінгових технологій, що припускають оволодіння стійким фундаментом теоретичних знань, формування готовності до новацій, розвиток здатності креативного мислення і творчих здібностей, сприяючих розв'язку найважливіших виробничих проблем.

Перспективою подальших досліджень є теоретичне обґрунтування механізму застосування інноваційних педагогічних технологій в навчальному процесі, у тому числі використання тренінгових технологій, що сприяють формуванню професійної мобільності фахівців, створенню умов для розвитку їх специфічних знань, умінь, уявлень, практичних навичок, необхідних для успішної роботи.

Література і джерела

1. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабін ; [за ред. В.Г. Кременя]. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
2. Гретченко А.И. Болонский процесс: интеграция России в европейское и мировое образовательное пространство / А.И. Гретченко, А.А. Гретченко. – М. : КНОРУС, 2009. – 432 с.
3. Ковальчук Г.О. Активізація навчання в економічній освіті: навч. посіб. / Г.О. Ковальчук. – [вид. 2-ге, доп.]. – К. : КНЕУ, 2003. – 298 с.
4. Подсолонко В.А. Опережающее управление развитием экономики. Монография (Сборник избранных статей) / В.А. Подсолонко. – Симферополь: КРП “Издательство “Крымучпедгиз”, 2007. – 680 с.
5. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / М.М. Фіцула. – [2-ге вид., доп.]. – К.: “Академвидав”, 2010. – 456 с.

В работе проанализировано современное состояние подготовки специалистов, в частности в области экономики. Выявлены основные тенденции реформирования украинской системы подготовки будущих экономистов под воздействием современных интеграционных процессов.

Ключевые слова: Европейская интеграция, профессиональная мобильность будущих экономистов, инновационные методы обучения, Болонский процесс, рынок труда, тренинговые технологии.

The current state of specialists training in particular in the field of economics is analyzed in the article. The main trends of reform of the Ukrainian system of training of future economists under the influence of modern integration processes are identified.

Key words: European integration, occupational mobility of the future economists, innovative teaching methods, the Bologna process, the labor market, training technology.

УДК3762:616.7

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ

Крупа Валентина Володимирівна
м.Хмельницький

У статті розкритий зміст визначених у дослідженні педагогічних умов підготовки фахівців фізичної реабілітації у вищих навчальних закладах. Коротко показані їх особливості та вплив цих умов на якість підготовки фахівців як однієї з основних складових фундаментальних базових компонентів удосконалення навчально-виховного процесу у вузі.

Ключові слова: педагогічні умови, навчальний процес, професійна компетентність, самостійна робота, індивідуально-психологічні особливості, професійний тренінг, компонент, педагогічна майстерність.

Реформування вищої освіти та входження України в європейський освітній і науковий простір зумовлені зростанням вимог до професіоналізму випускників вищих навчальних закладів в умовах ринкової конкуренції. Орієнтація на розвиток студента як особистості, індивідуальності й активного суб'єкта професійної діяльності може бути реалізованою лише на гуманістично-демократичному підґрунті педагогічної діяльності у вищих навчальних закладах. Така організація професійної підготовки майбутніх фахівців усе більше набуває характеру діалогу, співпраці, співтворчості, в яких переважає взаємозакінченість обмін особистісними цінностями й досвідом викладача і студента. Це відкриває ширші можливості студенту підготувати себе до успішної самореалізації, яка буде визначатися як його фаховою обізнаністю, так і психічним та фізичним благополуччям, ставленням до власного здоров'я та здоров'я інших.

Основу вдосконалення навчально-виховного процесу з підготовки висококваліфікованих фахівців складають педагогічні умови. Питання удосконалення педагогічних умов підготовки фахівців розглядали у своїх працях науковці Бутенко В.Г., Грязнов І.О., Іщенко Д.В., Пометун О.І., Поліщук В.А., Романишина Л.М., Сметанський М.І. та багато інших. Але, разом з тим, у прямій постановці педагогічні умови формування професійної компетенції фахівців фізичної реабілітації у цих працях не роз-

глядались. А тому, актуальність статті полягає у обґрунтуванні педагогічних умов підготовки зазначених фахівців.

Мета статті – розглянути педагогічні умови удосконалення процесу формування професійної компетентності майбутніх фахівців фізичної реабілітації.

Компетентність формується в діяльності і завжди виявляється в органічній єдності з цінностями людини, оскільки тільки за умови ціннісного відношення до діяльності, особовий зацікавленості досягається високий професійний результат. При цьому, ціннісно-цільова орієнтація професійної підготовки полягає в сприянні становленню інтегральних особистісних характеристик, які виступають як безпосередні показники професійного розвитку людини.

У сучасних умовах формування професійної компетентності майбутніх фахівців є одним з фундаментальних базових компонентів їх професійної підготовки і обумовлено синтезом професійних знань (гносеологічний компонент), ціннісних відносин (ціннісно-смысловий компонент) і спеціальних умінь (діяльнісний компонент). Вважаємо, що формування професійної компетентності майбутніх фахівців відбувається в навчальному закладі, де взаємовідношення середовища і розвитку особи розуміється як багатообразний, суперечливий по характеру взаємозв'язок індивіда з тим, що його оточує. Отже, формування професійної компетентності майбутніх фахівців обумовлене розвитком соціокультурною, освітньою і педагогічними середовищем, а також особливостями проектування навчально-виховного середовища професійного навчання на основі визначених педагогічних умов.

Стратегічною метою процесу формування професійної компетентності майбутніх фахівців є результат навчання-професійно підготовлений фахівець фізичної реабілітації.

Ланки процесу навчання конструє форма організації навчання у кожному ВНЗ. У ній передбачається оптимальне розташування і взаємозв'язок компонентів навчання, їх дія і взаємо-

дія, що забезпечують засвоєння студентами знань, формування необхідних умінь і навичок; розвиток особистості студентів. Форми навчання грають інтеграційну роль в створенні системи формування знань з фізичної реабілітації, оскільки об'єднують в єдине ціле компоненти процесу навчання: цілі, зміст, форми, методи навчання, набір засобів навчання.

Важлива роль при організації процесу формування професійної компетентності майбутніх фахівців належить керівному та науково-педагогічному складу ВНЗ. В зв'язку з цим у нашому дослідженні були обґрунтовані основні компоненти педагогічної діяльності науково-педагогічного складу, що забезпечують ефективність професійно направленої підготовки майбутніх фахівців фізичної реабілітації.

На думку І.Ф.Харламова у навчально-виховному процесі мають місце наступні взаємозв'язані види педагогічної діяльності вчителя: діагностична; орієнтаційно-прогностична; конструктивно-проектувальна; організаторська; інформаційно-пояснювальна; комунікативно-стимулююча; аналітико-оцінна; дослідницько-творча [7, с.476].

Н.Н.Тарасенко визначає педагогічну майстерність, як – комплекс якостей особистості, що забезпечує високий рівень самоорганізації професійної педагогічної діяльності. Його елементами визначено:

- гуманістична спрямованість (інтереси, цінності, ідеали);
- професійне знання предмету, методики його викладання, педагогіки, психології;
- педагогічні здібності (комунікативність, перцептивні здібності, динамізм, емоційна стійкість, оптимістичне прогнозування, креативність);
- педагогічна техніка (уміння управляти собою, уміння взаємодіяти) [4, с.10].

М. П. Щербань визначає, що до складових педагогічної майстерності вчителя(педагога) відносяться: знання, педагогічні здібності, педагогічний такт, педагогічна техніка, педагогічна майстерність учителя, культура мовлення, методична майстерність, особисті якості, педагогічний оптимізм [6, с.166].

На нашу думку, діяльність науково-педагогічного складу ВНЗ складається з восьми головних видів діяльності, що тісно переплітаються, а саме:

- інформаційна (озброєння основ наук, що навчаються знаннями), розвиваюча (розвиток розумових сил студентів);
- орієнтаційна (формування соціально значущих мотивів);
- мобілізаційна (мобілізація уваги і волі учбових завдань, що навчаються на виконання);
- конструктивна (проектування своєї діяльності і діяльності навчаних);
- організаторська, комунікативна (встановлення взаємин в ході роботи);
- дослідницька.

Формування професійної компетентності майбутніх фахівців фізичної реабілітації забезпечується виконанням системи особистісних і педагогічних вимог до педагога, що пред'являються. Тому першою педагогічною умовою можна вважати вдосконалення організації та проведення науково-педагогічним складом формування професійної компетентності майбутніх фахівців. Професійна підготовленість науково-педагогічного складу є найважливішим джерелом визначення оптимального змісту, форм і методів професійної підготовки майбутнього фахівця. Розглянемо змістовні компоненти в загальній структурі науково-педагогічної діяльності педагога.

Інформаційний компонент. Основним завданням навчально-виховної роботи педагога є набуття основами знань з навчальних предметів. Ми не можемо не погодитись з думкою видатного педагога О.В.Сухомлинського про те, що знати – це означає уміти застосовувати знання. Про знання можна говорити лише тоді, коли вони стають чинником духовного життя, захоплюють думку, будять інтерес [5, с.39]. У зв'язку з цим на

перший план виступає інформаційна діяльність педагога.

Джерела наукової інформації, яку отримують студенти, багатообразні: підручники, наукова література, кіно, радіо, телебачення, комп'ютерні програми і ін. Проте найважливіші зміни в інформаційному стані майбутніх фахівців з реабілітації здійснює безпосередньо сам педагог. Тому цілком природно, що першою вимогою до педагога повинно бути глибоке і активне знання ним свого предмету, що забезпечує своєрідний «запас інформації».

Науково-педагогічний склад повинен володіти наступними інформаційними навичками, уміньми і знаннями:

- знаннями свого предмету і інших суміжних предметів, уміньми оперувати сукупністю понятійного апарату;
- знаннями основ ораторського мистецтва, уміньми говорити доступно, логічно, чітко, стисло;
- уміньми використовувати різні засоби передачі інформації і контролю;
- уміньми використовувати сучасні педагогічні технології і інноваційні педагогічні системи;
- уміньми і навичками застосування всього різноманіття методів викладання, досягнень сучасної психолого-педагогічної, методичної наук.

2. Розвивальний компонент забезпечує вирішення не тільки освітніх, але і виховних завдань. Навчання набуває розвиваючий характер при цілеспрямованому управлінні розумовою діяльністю студентів в процесі навчання.

Активність, життєвість знань – це вирішальна умова того, щоб вони постійно розвивалися, заглиблювалися. Знання лише тоді і живуть, коли розвиваються і заглиблюються. Тільки за умови розвитку знань здійснюється закономірність: чим великими знаннями володіє учень, тим легше йому вчитися [5, с.39].

Для розвитку розумових здібностей студентів педагоги повинні володіти наступними знаннями:

- динаміки становлення трьох основних засобів пізнавальної діяльності: наочних дій, образів, символів;
- логічних дій над поняттями (визначення, обмеження, узагальнення, розділення);
- основних особливостей індуктивних, дедуктивних і гіпотетичних висновків, що дозволяє розуміти побудову правильних висновків і гіпотез;

Також повинні вміти: створювати проблемні ситуації на заняттях, що вимагають самостійного мислення студентів; здійснювати дидактичну переробку наукових методів в методи викладання.

Орієнтаційно-прогностичний компонент. Ця діяльність педагога в основному реалізується через заходи виховного плану. Виховна роль педагога має на увазі цілеспрямовану діяльність, спрямовану на засвоєння студентами суспільного досвіду, певної системи суспільно-значущих ціннісних орієнтацій. Орієнтаційно-прогностична діяльність виражається в умінні науково-педагогічного складу визначати напрям навчально-виховної діяльності, її конкретні цілі і завдання на кожному етапі навчання, прогнозувати (від грець. слів *pro* – вперед + *gnosis* – знання) її результати, тобто те, чого конкретно хоче досягти викладач, які зрушення у формуванні і розвитку особистості студента він хоче отримати.

Організаційно-мобілізаційний компонент діяльності педагога. Організаторська діяльність пов'язана із залученням студентів в намічену навчально-виховну роботу і стимулюванням їх активності. Педагог повинен володіти наступними організаційними навичками і уміньми:

організувати колектив навчальної групи і направити його діяльність на успішну навчальну роботу; організувати самостійну роботу студентів; організувати заняття, свою працю і працю студентів на занятті; організувати науково-пізнавальні вечори, олімпіади, планування і організації викладацької роботи.

Комунікативний компонент. Комунікація, тобто обмін думками, переживаннями, настроями, бажаннями і т. д. Зміст кон-

кретної комунікації може бути різним: обговорення новин, повідомлення про погоду або суперечка про політику, вирішення ділових питань з партнерами (всього не перерахуєш). Що б це не було – це завжди комунікація, і уявити собі спілкування без неї неможливо [2, с.30].

Комунікативний компонент полягає у встановленні правильних взаємин: з окремими студентами; групами студентів; окремими педагогами, управлінням і зі всім колективом навчального закладу. Комунікативна діяльність вагомо сприяє ефективному вирішенню освітніх і виховних завдань.

Дослідницький компонент. У завдання педагога входить також формування у студентів умінь і навичок мислення і дослідження соціально-педагогічних процесів і явищ.

На думку В.І.Загвязинського, педагогічна діяльність повинна містити елемент пошуку кращих, оптимальних для певної ситуації варіантів її виконання. Сказане визначає необхідність оволодіння принципами і методами психолого-педагогічного дослідження не тільки ученими, що досліджують цю сферу, але і широким колом психологів і педагогів. Це дозволить краще усвідомити нові цілі і завдання освіти і виховання, освоїти прогресивні технології, гнучкі організаційні форми, знайти способи органічного поєднання педагогічних, психологічних і інших (медичних, соціально-реабілітаційних) методів, переглянути навіть деякі принципи освіти і виховання [3, с.4].

В результаті виконання цих завдань науково-педагогічний склад повинен володіти наступними знаннями, навиками і вміннями проведення досліджень:

- знаннями і вміннями аналізувати заняття;
- вмінням спостерігати педагогічні процеси і явища;
- вмінням сформулювати гіпотезу, провести нескладний педагогічний експеримент, направлений на вивчення питань, що цікавлять педагога;
- знанням простих методів обробки даних педагогічного експерименту;
- вмінням анотувати і рецензувати статті і книги;
- навиками роботи з каталогами і літературою;
- вмінням оволодіти передовим досвідом інших педагогів, творчо застосовувати і переробляти його.

Отже, для здійснення підготовки майбутніх фахівців фізичної реабілітації науково-педагогічному складу необхідно добре розбиратися в психології і педагогіці організації виховного процесу в умовах ВНЗ, у формах і методах навчання та виховання, розвивати у себе творчу уяву, конструктивно-проектувальні здібності, уміти планувати навчальну і виховну роботу.

Наступною педагогічною умовою забезпечення якості підготовки фахівців фізичної реабілітації є урахування індивідуально-психологічних особливостей студентів у процесі їх підготовки. Навчально-виховна діяльність науково-педагогічного складу пов'язана з вивченням студентів і встановленням рівня їх розвитку, вихованості (від грець. *diagnosis* – розпізнавання, визначення). Не можна здійснювати навчально-виховну роботу, не знаючи особливостей фізичного і психічного розвитку кожного студента, рівня його розумової і етичної вихованості, умов сімейного життя і виховання і т. д. Щоб здійснювати навчально-виховний вплив на студента, треба перш за все знати його в усіх відношеннях. Для цього викладачу необхідно бути наглядним, володіти методами вивчення і визначення (діагностики) рівня сформованості професійних якостей студентів, знати коло їх інтересів, схильностей, характер їх діяльності.

Вивчення практики індивідуальної роботи науково-педагогічного складу і особистий педагогічний досвід роботи у ВНЗ показують, що педагог, пізнаючи особливості студента, визначає і методику роботи з ним. Кожна людина – це особливий світ, взаємодія з ним носить індивідуальний характер. Досягнення бажаних результатів такої взаємодії знаходиться, як показує практика, у прямій залежності від дотримання основних педагогічних принципів індивідуальної роботи з студентами, правильного вибору форм і методів.

Наступною педагогічною умовою процесу, який ми розглядаємо є удосконалення методики проведення занять з майбутніми фахівцями фізичної реабілітації. Вибір методів навчання та вдосконалення методики проведення занять з майбутніми фахівцями фізичної реабілітації для нас був одним з найважливіших аспектів дослідно-експериментальної роботи. Складність даного питання полягає у виборі методів навчання з урахуванням визначених суперечностей та труднощів, які впливають на процес підготовки фахівця фізичної реабілітації. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи, психолого-педагогічної літератури дав можливість зробити висновок про те, що розробку всієї структури методики необхідно здійснювати з урахуванням більшості чинників, які впливають на процес підготовки фахівця фізичної реабілітації.

На думку І.С.Подласого, «метод навчання – це впорядкована діяльність педагога і тих, хто вчиться, яка спрямована на досягнення заданої мети навчання. Під методами навчання (дидактичними) часто розуміють сукупність шляхів, способів досягнення цілей, вирішення завдань освіти. У педагогічній літературі поняття методу іноді відносять тільки до діяльності педагога або до діяльності учнів. У першому випадку доречно говорити про методи викладання, в другому – про методи учіння. Якщо ж мова йде про спільну роботу вчителя і тих, хто що вчиться, то тут, поза сумнівом, виявляються методи навчання» [4, с.201].

Як вважає академік І. Д. Бех, найбільш обґрунтованим методом підвищення емоційної стійкості особистості виступає соціально-психологічний тренінг. Останнім часом, як вважають багато дослідників, соціально-психологічний тренінг набув значного поширення насамперед як складова підготовки спеціалістів різного профілю. Соціально-психологічний тренінг як новий напрям, що передбачає загальний вплив на особистість, створює оптимальні умови для регуляції цілісного організму, а також сприяє підвищенню емоційної стійкості випускників вищих навчальних закладів [1, с. 269-270].

Навчання через науково-дослідну роботу (НДР) – метод, відповідно до яких майбутній фахівець досліджує (і вирішує) одну з невирішених проблем. Той, що навчається приєднується до групи з декількох чоловік, перед якими коштують подібні ж завдання. Група, у свою чергу, працює під керівництвом викладача-консультанта, який повинен створити з цієї групи суспільство, що навчається, кожен член якого вчиться, використовуючи досвід інших членів суспільства, вирішальних свою проблему.

Під індивідуальним практикумом розуміється самостійна аудиторія і позааудиторна робота студента за завданням викладача. Цільове призначення індивідуальних практикумів: розвиток індивідуальних здібностей, стилю учбової і наукової діяльності, забезпечення глибокого наукового інтересу до окремих проблем теорії і практики, озброєння студентів навиками науково-дослідної роботи. Види індивідуальних практикумів включають відробіток індивідуальних вправ і виконання дослідницьких завдань.

Аудиторні дослідницькі завдання досить поширені при підготовці фахівців. Програмовані – це коли студенти отримують опис ситуації і перелік готових альтернативних рішень, кожне з яких, будучи реалізованим, може привести до різних результатів. Треба ретельно проаналізувати ситуацію і вибрати такий варіант, здійснення якого не суперечитиме вибраній концепції.

Творчі – це коли студент отримує завдання на самостійне перенесення наявних знань і умінь в нову ситуацію, на пошук нового оригінального рішення знайомої задачі, на перебудову знайомої Системи знань з позицій окремого предмету, нарешті, на підготовку проекту перспективного вирішення відомих проблем.

Пошукові – студентові дається опис ситуації і два альтернативні варіанти її рішення. Викладач дає завдання: уважно вивчити кожен варіант, визначити його достоїнства (до яких позитивних результатів він приведе) і недоліки (з якими втратами доведеться зіткнутися). Зваживши достоїнства і недоліки обох

варіантів, студент відбирає кращий.

«Круглий стіл» признається сьогодні однією з найбільш ефективних форм навчання фахівців. Міждисциплінарний «круглий стіл». На заняття виносяться теми, які необхідно розглянути в різних аспектах: політичному, економічному, юридичному і так далі. На заняття запрошуються викладачі різних кафедр, фахівці, окремі посадові особи.

Між студентами розподіляються завдання для підготовки повідомлень по темах. У завершальній частині представники кафедр, запрошені особи коментують їх, дають рекомендації.

Професійний тренінг – форма активного навчання фахівців, призначена для формування комплексних навиків конкретного виду ділової поведінки (професійної діяльності і професійного спілкування). Це досягається в ході ігрового імітаційного моделювання до вирішення професійно орієнтованих ситуацій, що безперервно ускладнюються, при педагогічно доцільному поєднанні індивідуальної і групової ігрової діяльності студентів.

Самостійна робота студентів грає важливу роль і в піз-

нальному процесі. Не можна розглядати засвоєння знань як простий процес передачі знань від викладача до студента без урахування розумової діяльності самого студента. Пізнання без активності самого студента неможливе. Для продуктивної самостійної роботи студентів необхідно працювати над собою, виробляти в собі такі якості як увагу, відповідальність, наполегливість в подоланні труднощів і ін. Студентам необхідно також розвивати вміння роботи з книгою, конспектом, розбиратися в принципових схемах.

Висновок. Таким чином, у сучасних умовах формування професійної компетентності майбутніх фахівців фізичної реабілітації однією з фундаментальних базових компонентів їх професійної підготовки є використання вищезазначених педагогічних умов, що значно підвищить якість навчально-виховного процесу.

Подальшим напрямом дослідження можливе як аналіз практичного впровадження зазначених педагогічних умов у навчальний процес підготовки фахівців фізичної реабілітації.

Література і джерела

1. Бех І.Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 2. Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади / І.Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
2. Бороздина Г.В. Психологія делового общения / Г.В. Бороздина. – М.: ИНФРА-М, 1999. – 224 с.
3. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 208 с.
4. Зязюн І.А. Філософія практико-орієнтованої методології педагогічної дії / І.А. Зязюн // Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. праць. / гол. ред. В.К. Буряк – Кривий Ріг: КДПУ, 2004.
5. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: [учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед.] / И.П. Подласый – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – 368 с.
6. Сухомлинська О.В. Актуальні проблеми виховання молоді на сучасному етапі / О.В. Сухомлинська // Педагогічні науки: зб. наук. праць. Вип. 34. / відп. ред. Є.С. Барбіна. – Херсон: ХДУ, 2003. – С.8-11
7. Щербань П.М. Прикладна педагогіка: навч.-метод. посіб. / П.М. Щербань. — К.: Вища школа, 2002. — 215 с.

В статье раскрыто содержание определенных в исследовании педагогических условий подготовки специалистов физической реабилитации в высших учебных заведениях. Коротко показаны их особенности и влияние этих условий на качество подготовки специалистов как одного из основных составляющих фундаментальных базовых компонентов совершенствования учебно-воспитательного процесса в вузе.

Ключевые слова: педагогические условия, учебный процесс, профессиональная компетентность, самостоятельная работа, индивидуально-психологические особенности, профессиональный тренинг, компонент, педагогическое мастерство.

The content of pedagogical conditions of specialists in physical rehabilitation in higher educational establishments, is determined in the research, has been revealed in this article. Their peculiarities and influence on the quality of future specialists training as one of the main composing fundamental basic components of improving of educating and upbringing process have been considered.

Key words: pedagogical conditions, educational process, professional competence, individual work, individual and psychological peculiarities, professional training, component, pedagogical mastery.

УДК 37.035.3-053.6

ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРАЦІ В ПІДЛІТКІВ (50 – 60-ті рр. XX ст.)

Кузан Надія Іванівна
м.Дрогобич

Актуальність теми обумовлена нагальними проблемами виховання дітей, формування у них працелюбності. Розкрито історико-педагогічний досвід формування позитивного ставлення до праці у підлітків в Україні упродовж 1950 – 1970 рр., який є цінним для організації педагогічного процесу. Розглянуті в статті психологічний і дидактичний фактори, які впливають на формування позитивного ставлення до праці; роль ручної та суспільно корисної праці у виховному процесі, умови та вимоги до організації праці, які можуть бути використані у подальшому при формуванні позитивного ставлення до різних видів праці в сучасних умовах.

Ключові слова: підлітки, позитивне ставлення до праці,

педагог, школа, Україна.

Проблема виховання позитивного ставлення до праці на всіх етапах розвитку людства була однією з його найважливіших суспільних турбот. Сьогодні це питання залишається одним із найактуальніших. Праця як цілеспрямована діяльність людини відіграє визначальну роль у житті суспільства й окремого індивіда, оскільки лише завдяки їй створюються матеріальні й духовні цінності, а відтак задовольняються біологічні, соціальні й духовні потреби. Без неї саме існування і суспільства, і людини є неможливим. Праця займає чільне місце у навчально-виховному процесі, що дуже важливо для молодого покоління. У про-

цесі праці та трудового виховання у молоді формується інтерес до неї, розуміння її значення, виробляються трудові вміння й навички, бажання виконувати посильні трудові завдання, виховується повага до людей праці. У процесі праці учень одержує моральне задоволення від реалізації своїх зусиль і здобутих результатів тощо. Слід зазначити, що для вивчення засобів, методів та способів формування позитивного ставлення до праці на сучасному етапі цінним є практичний досвід організації навчально-виховного процесу другої половини XX століття.

Праця – провідний засіб формування особистості, основа суспільного прогресу. У процесі праці люди вдосконалюють не тільки засоби виробництва, а й розвивають свої фізичні та інтелектуальні можливості, виявляють справжню людську сутність, утверджуються як суспільні істоти [3, с. 3]. Окремі аспекти трудового виховання знайшли відображення у працях В. Близнюка [1]; Б. Мельниченка [5]; І. Левченка [3]; І. Матюші [4]; М. Рябухіна [8]; В. Сухомлинського [9]; І. Ткаченка [10]; О. Шушківського [11]. Однак у цих роботах розглядаються переважно питання трудового виховання учнів. Проблема формування позитивного ставлення до праці в учнівській молоді не знайшла належного висвітлення.

Мета статті – розкрити психолого-педагогічні засади формування позитивного ставлення до праці у підлітків в Україні упродовж 1950 – 1970 рр.

На розв'язання проблеми формування в учнів комуністичного ставлення до фізичної праці були спрямовані постанови з'їздів Компартії України. Зокрема, питання про політехнічне навчання, трудове виховання та шляхи їх здійснення розглядалися на XIX та XX з'їздах КПРС. У матеріалах з'їздів зазначалось, що у тридцятих роках XX ст. школа головну увагу приділяла забезпеченню учнів загальноосвітньою підготовкою для вступу до вищих навчальних закладів, не приділяючи необхідної уваги залученню дітей і молоді до посильної участі у суспільно корисній роботі. Через відірваність навчальних програм середньої школи від реального життя багато хлопців і дівчат не мали практичних трудових навичок, не знали виробництва.

Із метою надання допомоги школі в ознайомленні учнів з основами сучасної техніки, досягненнями науки, а також виховання творчого ставлення до праці, збільшення мережі шкільних технічних гуртків та залучення учнів до суспільно корисної праці в країні організовувалися різноманітні конкурси й олімпіади. У 1961/62 н. р. проходив республіканський конкурс “Юні техніки – Батьківщині”, в якому взяли участь 25 тисяч технічних гуртків, у яких навчалось 320 тис. юних техніків. У результаті проведеного конкурсу учасниками було виготовлено багато різних реле-автоматів, верстатів з автоматичним керуванням, моделей сільськогосподарських машин з елементами автоматики, електронно-обчислювальних машин, навчально-наочних посібників [7, с. 2].

У постанові ЦК КП України “Про дальше поліпшення роботи по професійній орієнтації та трудовому вихованню учнів в загальноосвітніх школах Української РСР” (від 15 жовтня 1969) особливо акцентовано на розробці в кожній школі стрункої, науково обґрунтованої системи трудового виховання, яка б забезпечила формування в учнів творчого ставлення до праці. Відповідно до постанови були затверджені “Заходи по дальшому поліпшенню роботи по професійній орієнтації та трудовому вихованню учнів у загальноосвітніх школах Української РСР”, серед яких слід виокремити необхідність систематично висвітлювати на сторінках республіканських та обласних газет і журналів, по радіо та телебаченню найкращі досягнення педагогічних колективів із трудового виховання учнів і свідомого вибору ними професії [6].

Аналіз історико-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що навчально-виховна робота в загальноосвітній школі упродовж 50-60-х років XX ст. була сконцентрована на вдосконаленні навчальних планів і програм; забезпеченні шкіл необхідною навчально-матеріальною базою (підручники,

кабінети, майстерні), відповідно до сучасного рівня розвитку науки і техніки; укомплектуванні шкіл кваліфікованими педагогічними кадрами для викладання предметів політехнічного циклу і праці; виробленні єдиної для всіх шкіл науково обґрунтованої системи трудового виховання.

Актуальність проблеми підготовки учнів до творчої праці в народному господарстві була зумовлена досягненнями науково-технічного прогресу, застосуванням у виробництві новітніх техніки й технології вимагав від працівників творчого підходу, а це, на думку І. Левченка, І. Матюші, є важливим засобом підвищення продуктивності праці, дальшого зростання економічної могутності держави, а також джерелом духовного і морального збагачення особистості [3].

Аналізуючи спільну роботу школи і робітничих колективів у вихованні комуністичного вставлення до праці у підлітків, В. Близнюк робить висновок, що тільки така співпраця сприяє формуванню позитивного ставлення до праці. А це можливо за таких умов: обліку і формування інтересу учнів до різних видів трудової діяльності; налагоджена системи взаємозв'язку і єдності виховних впливів партійних і комсомольських організацій, колективів вчителів шкіл та робітників підприємств; всебічне ознайомлення школярів з виробництвом, умовами праці, вивчення техніки безпеки; усвідомлення вихованцями високої мети і суспільної значущості праці [1, с. 25].

Система трудового виховання повинна об'єднувати зміст, форми й методи теоретичного та практичного політехнічного і трудового навчання, яке здійснюється на основі поєднання навчання із суспільно корисною працею - як на уроках, так і в поза-класній роботі [8]. Основою трудового виховання є опанування учнями теоретичних знань і практичних умінь застосовувати їх на практиці, в житті. Систематичну роботу з формування позитивного відношення до праці потрібно починати з перших днів перебування дітей у школі. Провідне місце у цьому процесі належить ручній праці, до змісту якої входять: трудові завдання дослідницького характеру, моделювання і конструювання простих приладів, елементарні технічні відомості, доступні вимірювані графічні роботи, інформація про виробничо-трудову діяльність людей. Тобто система трудового виховання охоплює ті види занять, які на основі ознайомлення з конкретними видами праці та професіями розв'язували б завдання профорієнтації, виявлення і розвитку здібностей дітей, їхніх нахилів.

На основі аналізу досвіду роботи шкіл, М. Рябухін розкриває дидактичні основи зв'язку основ наук із практикою, життям, продуктивною працею. Для учнів він рекомендує такі форми та методи практичних занять: комплексні екскурсії, спостереження, досліди, лабораторні і практичні заняття, при цьому наголошує на необхідності правильно поєднувати словесний вплив із практичною діяльністю підлітків, що забезпечуватиме виховання психологічної і практичної готовності учнів до праці [8, с. 15].

У досліджуваній період педагоги особливо ретельно простежували вікові, анатомо-фізіологічні, психічні, а також індивідуальні особливості дітей (стан здоров'я, попередній трудовий досвід, звички, особливості нервової системи). Правильна організація трудового виховання підлітків передбачає залучення до праці всіх без винятку учнів. У цьому процесі доцільно використовувати методи переконання, заохочення і покарання, з акцентом на двох останніх. Трудове виховання підлітків найкраще здійснювати під час колективної роботи, де виховується почуття дружби і товариства, взаємодопомоги, поваги до людей праці, відповідальності за доручену справу [5].

У формуванні позитивного ставлення до праці значну роль відіграють вироблені навички самообслуговування учнів (догляд за одягом, особиста гігієна тощо). Трудову діяльність підлітків потрібно наповнювати елементами гри і романтики, що сприяє розвитку у дітей фантазії, винахідливості, творчості. Велике значення у цьому процесі має особистість учителя, який розвиває волю й ініціативу школярів. Дуже добре, якщо вчитель працює разом з учнями. “Якщо вчитель сам не ухилиється від

роботи, якщо учні бачать, що їх вихователь не тільки взагалі керує їх працею, а й поділяє разом з ними всі труднощі і сам уміє й любить працювати, то приклад учителя набуває великої сили. Тоді приходить повага і любов до вчителя і до праці" [11, с. 20]

На виховання позитивного ставлення до праці суттєво впливають матеріальні та моральні (готовність працювати на користь народу, відповідальність перед суспільством, усвідомлення свого громадянського обов'язку, потреби у праці) мотивами. Планування сезонних сільськогосподарських робіт сприяють формуванню не тільки позитивного ставлення до праці, а й виховують бережливість, ощадливість, психологію справжнього господаря.

У виховання позитивного ставлення до праці велику роль відіграє вибір виду суспільно корисної праці. Що більш потрібною буде праця і що більше вона зрозуміла дітям, то суттєвішим буде її виховний вплив. Дуже важливо залучати учнів до посильної їм праці, в якій вони можуть виявити свою ініціативу і застосувати набуті знання. Непосильна робота, як і дуже легка, може спричинити негативне ставлення до неї. При виборі трудових навантажень потрібно враховувати індивідуальний підхід до учнів. О. Шушківський стверджує, що до учнів треба уважно придивлятися, помічати їхні нахили, а найкраще це робити під час виконання конкретної роботи, на екскурсіях [11, с. 28].

Позитивного ефекту можна досягти за умов вибору тільки тих видів праці, які пронизані політехнічним змістом; забезпечення раціональної організації праці і правильного керівництва нею; прищеплення школярам правильного розуміння праці, її перетворювальної сили і краси. Успіх роботи школярів залежить від конкретності завдання, його посильності, наявності добрих знарядь праці, правильної розстановки членів колективу і своєчасного контролю за виконаною роботою. А. Глушенко робить висновок, що саме змістовна праця, її правильна організація, своєчасна допомога з боку вчителя та його особистий приклад – все це допомагає учням зрозуміти значення своєї роботи, розвиває їх ініціативу, творчі здібності, виховує привичку і вміння працювати в колективі [2, с. 36].

Шляхом поєднання словесних засобів переконання (роз'яснення суспільного значення праці, бесіди, диспути, політінформації) із трудовою діяльністю учнів у різних видах суспільно продуктивної праці забезпечується поступове злиття способів дій і мотивів праці, внаслідок чого формується їх стійка трудова суспільна активність як важлива моральна риса особистості [4, с. 184]. Ставлення школярів до продуктивної праці залежить від низки суб'єктивних і об'єктивних факторів, і включає їх мотивацію до створення матеріальних цінностей; до

певного виду трудової діяльності і в конкретній праці у певних виробничих умовах. Це, зі свого боку, забезпечує суб'єктивне почуття задоволення або незадоволення роботою, тим чи тим видом трудової діяльності і працею взагалі. Праця задовольняє учнів тоді, коли вона відповідає їх інтересам і сприяє розвитку здібностей. Скажімо, до механізованих видів праці, діти мають підвищений інтерес, і тому така робота сприяє вдосконаленню майстерності і задоволенню інтелектуальних, моральних та естетичних потреб.

На розвиток творчого ставлення до праці впливають психічні (індивідуальні й вікові особливості дітей, їх здібності, темперамент, характер, пам'ять і мислення, інтереси, ступінь розвитку працездатності) і дидактичні (зміст роботи, організаційні форми та методика виховання у дітей творчого ставлення до праці) фактори [3, с. 10]. Розв'язуючи практичні завдання формування творчого ставлення до праці, необхідно, на думку І. Левченка, враховувати такі вимоги:

У 60-х рр. педагоги звертали особливу увагу на виховання в учнів комуністичного ставлення до праці, яке передбачало навчання дітей працювати в усіх сферах практичної діяльності, відповідно до своїх здібностей; виховання глибокого усвідомлення необхідності працювати для загального блага, любові і поваги до праці, потреби повсякденно трудитися; а також створення для учнів навчально-виховних і трудових ситуацій у школі, сім'ї і на виробництві з метою активного впливу на їх розумову та емоційно-вольову сфери [10, с. 93]. Підлітків доцільно включати в сферу виробництва, враховуючи відповідність між інтелектуально-технічним змістом праці і психічними особливостями учнів.

Виховання у дітей позитивного ставлення до праці В. Сухомлинський розглядав як важливий елемент духовного становлення підростаючої особистості. "Було б недостатнім і наївним сказати, що працелюбність виховується в процесі праці. Працелюбність як важлива риса морального обличчя виховується і в процесі духовного життя – інтелектуального, емоційного і вольового" – наголошував відомий педагог [9, с. 14].

Висновки. У формуванні позитивного ставлення до праці значну роль відігравали такі чинники: самообслуговування; змістовна праця, її правильна організація; своєчасна допомога з боку вчителя та його особистий приклад; матеріальні та моральні мотиви; вікові, анатомо-фізіологічні і психологічні особливості дітей, а також їх індивідуальні особливості; психічні та дидактичні аспекти.

Подальшого дослідження потребують форми і методи позаурочної діяльності та їхнє використання у формуванні позитивного ставлення до праці в сучасних умовах, вивчення ролі сім'ї та громадськості у вихованні любові до праці.

Література і джерела

1. Близнюк В. М. Совместная работа школы и рабочих коллективов по воспитанию коммунистического отношения к труду у старшеклассников (на материалах и опыте осуществления воспитательной работы в условиях трудовой подготовки учащихся городских школ) : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «теория и история педагогики» / Василий Маркович Близнюк – Киевский государственный педагогический институт им. А.М. Горького. – К., 1966. – 30 с.
2. Глушенко А. Г. Опыт организации сельскохозяйственного труда школьников / Андрей Георгиевич Глушенко // Школа и производство. – 1966 – № 10. – С. 35–36.
3. Левченко І. П. Формування в учнів творчого ставлення до праці / І. П. Левченко, І. К. Матюша. – Київ : Знання, 1971. – 46 с.
4. Матюша І. К. Трудове виховання в школі / Ілля Кирилович Матюша. – Київ : Радянська школа, 1969. – 215 с.
5. Мельниченко Б. Ф. Трудовое воспитание учащихся 5-8 классов школ-интернатов Украинской ССР : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «теория и история педагогики» / Борис Федорович Мельниченко – Киевский ордена Ленина государственный педагогический институт им. Т.Г. Шевченко. – К., 1966. – 21 с.
6. Про затвердження заходів по дальшому поліпшенню роботи по професійній орієнтації та трудовому вихованню учнів у загальноосвітніх школах Української РСР : Постанова колегії від 15 жовтня 1969 р // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – К.: Радянська школа. – Січень, 1970. – № 1. – С. 12-23
7. Про хід проведення Республіканського конкурсу "Юні техніки – Батьківщині", присвяченого 40-річчю піонерської організації імені В.І. Леніна : Наказ № 163 від 21 липня 1961р. // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – Київ: Радянська школа. – Серпень, 1961. – № 16. – С. 2-5
8. Рябухин Н. А. Научно-педагогические основы трудового воспитания в восьмилетней трудовой политехнической школе (на материалах школ УССР) : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «теория и история педагогики» / Николай Аркадиевич Рябухин. – Киевский государственный педагогический институт им. А.М. Горького. – К., 1966. – 20 с.
9. Сухомлинський В. О. Виховання в учнів любові і готовності до праці / Василь Олександрович Сухомлинський. – Київ : Рад. шк., 1959. – 46 с.

10. Ткаченко І.Г. Трудове виховання старшокласників/ Ілля Гурович Ткаченко. – Київ : Радянська школа, 1971. – 144 с.

11. Шушківський О.О. Суспільно корисна праця учнів/ Олександр Олександрович Шушківський. – Київ : Радянська школа, 1963. – 70 с.

Актуальность темы обусловлена насущными проблемами воспитания детей, формирования у них трудолюбия. Раскрыто историко-педагогический опыт формирования положительного отношения к труду у подростков в Украине в течение 1950 - 1970 годов, который является ценным для организации педагогического процесса. Рассмотрены в статье психологический и дидактический факторы, влияющие на формирование положительного отношения к труду, роль ручной и общественно полезного труда в воспитательном процессе, условия и требования к организации труда, которые могут быть использованы в дальнейшем при формировании положительного отношения к различным видам труда в современных условиях.

Ключевые слова: подростки, положительное отношение к труду, педагог, школа, Украина.

The actuality of the subject is caused by the urgent problems of upbringing children, the formation of their diligence. The historical - pedagogical experience of a positive attitude to labour in teenagers in Ukraine throughout 1950-1970 s has been considered, which is valuable to the organization of pedagogical process. In the article psychological and didactic factors are considered, which influence the formation of a positive attitude to labour; as well as the role of handmade and social work in the educational process, the conditions and requirements for the organization of labour, which can be used in to further with the formation of positive attitudes of different types of work in the current conditions.

Key words: teenagers, a positive attitude to work, teacher, school, Ukraine.

УДК 378-371.14

ЗМІСТ МАРКЕТИНГОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ І_ІІ РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ

Кушнір Іван Іванович

м.Мукачеве

У статті аналізуються підходи до змісту маркетингової компетентності фахівців, визначається її місце в управлінській діяльності керівників вищих навчальних закладів І-ІІ рівнів акредитації. Розглянуто маркетингову компетентність освітніх працівників з позицій різних теоретичних підходів. Головною складовою у сфері професійної управлінської діяльності педагога визначено самоменеджмент. З'ясовано характеристики маркетингової компетентності керівників освітніх закладів.

Ключові слова: маркетингова компетентність, характеристика маркетингової компетентності, складові маркетингової компетентності, самоменеджмент.

Система керування педагогічним коледжем, яка базується на концепції неперервної педагогічної освіти – це принципово нова, перспективна сфера застосування маркетингу, де він займає ключові позиції. Таким чином потенціал маркетингової діяльності педагогічного коледжу спрямовується на позиціонування освітніх технологій та освітніх послуг для споживачів, підвищення рівня конкурентоспроможності та престижу навчального закладу.

Також слід зазначити, що «маркетинг» відноситься до міждисциплінарних понять (він широко використовується у соціології, економіці, педагогіці, управлінні, психології). Використання маркетингу в вищих навчальних закладах стає сьогодні вкрай актуальним, тому що дозволяє поширювати кількість і якість освітніх послуг; підвищувати зріст професійної майстерності викладачів, мотивувати їх на міцність навчального процесу; удосконалювати мікросередовище навчального закладу, враховувати запити замовників [2].

Питання діяльності вищої школи в аспекті підготовки педагогічних кадрів на засадах компетентного підходу розглядаються у працях В.Кременя, І.Беха, С.Гончаренка, В.Дивака, С.Королюк, Т.Оболенької, О.Овчарук, О.Падалки, О.Савченко, М.Євтуха, М.Ярмаченка та ін.

Незважаючи на чисельні публікації з проблеми компетен-

цій у спеціальній літературі, а також зацікавленість цією проблематикою практиків, необхідно констатувати недостатню розвиненість як методичного інструментарію діагностування маркетингової компетентності, так і її змісту та структури, з метою подальшого розвитку управлінських умінь керівника навчального закладу.

Мета статті – проаналізувати зміст маркетингової компетентності керівників вищих навчальних закладів І-ІІ рівнів акредитації.

А.Балабанець, яка розуміє маркетингову компетентність як «інтегровану сукупність маркетингових знань, вмінь, навичок і можливостей для формування найвищої цінності для споживачів, що забезпечує стійкі конкурентні переваги підприємства [1, с.246]

Ю.Логвіна при дослідженні маркетингової компетентності виділяє такі інтегративні її елементи:

- 1) професійна маркетингова компетентність – характеризується професійними знаннями та умінями їх застосовувати;
- 2) функціональна компетентність – виражена через ключові функції стратегічного управління маркетинговою діяльністю, які реалізують основні напрями прийняття управлінських рішень;
- 3) інтелектуальна маркетингова компетентність – виражається у наявності персоналу, спрямованого на аналітичне мислення і здійснення компетентного підходу до управління маркетинговою діяльністю;
- 4) ситуативна маркетингова компетентність - це уміння швидко реагувати та адаптуватися до відповідної ситуації;
- 5) соціальна маркетингова компетентність – виявляється у відносинах зі споживачами, діловими партнерами тощо [5, с.112-119]

Е.Дихтель, Х.Хершген у дослідженнях маркетингової компетентності виділяють професійну компетентність, компетентність прийняття рішень і соціальну компетенцію [3]. Наприклад, з економічної точки зору в дослідженні Ю.Соловйовою маркетингова компетентність розглядається як особлива форма сус-

пільної свідомості, що означає форму віддзеркалення в свідомості людей ринкових товарно-грошових відносин, що виникла в процесі практичної діяльності в ролі продавців і покупців.

Маркетингову компетентність студента вузу І.Кравець [4] розглядає як складову частину професійної компетентності, що визначається як інтеграційна якість особи, яка включає потребностно-мотиваційний, когнітивний, діяльностний компоненти і, що характеризується сформованістю потреби і мотивації в проведенні маркетингового дослідження, у виборі оптимальних маркетингових стратегій, в здійсненні маркетингових комунікацій; усвідомленістю знань про специфіку маркетингових досліджень, про суть маркетингової стратегії, про методи і форми здійснення маркетингових комунікацій, свідомістю умінь проводити маркетингове дослідження, розробляти маркетингову стратегію, здійснювати маркетингові комунікації.

У свою чергу Є.Ганаєва, обгрунтовувавши маркетингову компетентність керівника освітнього закладу з педагогічної точки зору, визначає її як професіоналізм, що полягає в знанні маркетингової теорії; умінні формувати і реалізовувати маркетингову стратегію, здійснювати ефективні комунікативні акти, сприяючи конкурентоспроможності освітнього закладу [2].

Маркетингову компетентність варто розуміти як здатність навчального закладу до ефективного використання маркетингового потенціалу на основі знань, умінь і навичок та розробки процедур, які чітко описують алгоритм функціонування стратегічного управління маркетинговою діяльністю. Іншими словами це здатність інтегрувати знання і уміння та ефективно їх використовувати в умовах маркетингового середовища.

У сучасних умовах маркетингову компетентність можна розглядати як складову частину професійної компетентності.

Слід зазначити, що питання стосовно розгляду маркетин-

гових компетентностей у сфері управлінської діяльності керівників вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації залишаються без належної уваги, зокрема й у системі післядипломної освіти, та її підсистемі – підвищенні кваліфікації.

У системі підвищення кваліфікації керівних кадрів освіти, на наш погляд, маркетингову компетентність слід розглядати як інтегральне утворення, що дозволяє керівнику вищого навчального закладу усвідомлювати потребу у маркетингових знаннях (потреби виступають джерелом активності управління), потреби і мотивації в проведенні маркетингового дослідження; оволодіння уміннями маркетингових комунікацій, умінням розробляти маркетингові стратегії, організовувати мікросередовище вищого навчального закладу (робота з колективом, впровадження інноваційних технологій у практику роботи закладу), а також, що дуже важливо, володіння способами самореалізації у маркетинговій діяльності.

У той же час, маркетингову компетентність ми інтерпретуємо як професіоналізм, що полягає в знанні маркетингової теорії; в умінні формувати й реалізовувати маркетингову стратегію, здійснювати ефективні комунікативні акти, що сприяють конкурентоспроможності освітньої установи, вираженій в можливості формувати потреби гуманітарного порядку, задовольняючи інтереси держави, суспільства й особистості.

Відповідно до мети дослідження нами звернуто увагу на важливий нюанс змісту маркетингової компетентності, який полягає в тому, що компетентність в маркетингу персоналізується і пов'язана з управлінською професійною майстерністю керівника вищого навчального закладу I-II рівнів акредитації.

Спираючись на вище сказане можна представити гіпотетичну структуру маркетингової компетентності керівника вищого навчального закладу I-II рівнів акредитації (Табл 1.).

Таблиця 1.

Види компетенцій, що складають маркетингову компетентність керівника вищого навчального закладу I-II рівнів акредитації

Вид компетенцій	Характеристика компетенції
теорії маркетингу	Знання з маркетингу, маркетингового інструментарію, концепцій маркетингу, знання основ маркетингової діяльності
стратегічного бачення та стратегічного планування	Знання та вміння визначати довгострокові перспективи розвитку навчального закладу, конкурентні переваги. Уміння і навички стратегічних і тактичних цілей маркетингової діяльності та розробки заходів щодо їх реалізації, які структуруються в ієрархічну систему взаємопов'язаних стратегій різних рівнів. Самоменеджмент.
стратегічних перетворень	Знання та навички щодо здійснення стратегічних змін у навчальному закладі, вміння ефективно обирати і використовувати методи здійснення стратегічних змін, спроможність до подолання опору стратегічним змінам та розробки коригуючі заходів.
моніторингу	Знання та уміння організовувати спостереження, розробляти систему діагностики.
роботи з інформацією	Уміння здійснювати пошук і аналіз необхідної інформації, використовуючи як традиційні, так і інноваційні інформаційні технології. Знання з забезпечення інформаційними ресурсами про стан факторів маркетингового середовища.
маркетингових комунікацій	Знання організації структури служби маркетингу; вміння забезпечувати їх функціонування на підставі раціонального розподілу повноважень, прав і відповідальності в сфері стратегічного управління маркетингом.
розвитку персоналу	Уміння налагоджувати ефективну комунікаційну взаємодію; спеціальні знання і професійний досвід працівників; уміння використовувати інноваційні педагогічні технології у навчальному процесі, уміння і навички реалізації у маркетинговій діяльності.

У той же час механізм розвитку маркетингової компетентності передбачає такі базові компоненти: маркетинговий стиль мислення; маркетингову поведінку.

З позицій діяльнісного підходу маркетинговий стиль мислення являє собою сукупність розумових операцій, застосовуваних суб'єктом під час аналізу професійно-педагогічних ситуацій і прийнятті рішень про свої дії, що мають за мету досягнення успіху. Маркетингова поведінка є зовнішнім проявом маркетингового стилю мислення. Уміння стратегічно планувати свою діяльність, зв'язати з тактикою професійних управлінських

дій, плюс емоційна й почуттєва оцінка - це ознака сформованого маркетингового досвіду емоційно-ціннісного відношення керівника. Маркетингова поведінка складається з таких блоків: соціально-педагогічна мобільність; здібність обирати тактику адаптивної поведінки; уміння визначати програму стратегії саморозвитку тощо.

На наш погляд, важливим показником маркетингової компетентності керівника є диверсифікація, яка розглядається нами як здатність до змін, уніфікованості своєї діяльності, кількісне збільшення видів діяльності за рахунок якісного пе-

ретворення, поширення їх на інші зони соціально-професійних контактів, розширення номенклатури послуг, тобто здатність до засвоєння нових видів діяльності. Установка керівника вищого навчального закладу на диверсифікацію розширює спектр його професійних можливостей і форм управлінської діяльності, що виключає можливість професійних втрат у динаміці ринку праці. Поєднання професійного й економічного інтересу стало визначати поведінку керівника, зробило його активним учасником соціально-економічних процесів у суспільстві.

Ще однією ознакою маркетингової компетентності керівника вищого навчального закладу I-II рівнів акредитації є уміння самостійного управління своєю професійною діяльністю з використанням знань, умінь й навичок, яке спрямовано на розвиток власного інтелектуального потенціалу, а також ефективне його використання щодо задоволення своїх потреб та досягнення загальних цілей організації [6]. Це – самоменеджмент.

Самоменеджмент у сфері професійної управлінської діяльності педагога реально постає як набір управлінських впливів, спрямованих ним на себе, з метою приведення у відповідний стан, необхідний для успішного здійснення педагогічної управлінської діяльності. Керівник як суб'єкт професійної управлінської діяльності з властивим їй механізмом самоуправління, постійно здійснює певний комплекс зусиль, що упорядковують і призводять у необхідний стан його активність, як самодослідника, самопроектувальника, самопрограміста, самоорганізатора і самоконтролера, що складає сутність педагогічного самоменеджменту.

Таким чином, зробимо припущення, що висока ефективність маркетингової діяльності керівника вищого навчального закладу I-II рівнів акредитації зумовлена передусім адекватністю використаних ним у процесі вирішення конкретних завдань засобів із самоорганізації і саморегуляції власної особистості як фахівця. Саме з означених позицій керівник, як реальний учасник і організатор маркетингової діяльності, повинен постійно здійснювати функції гностичної, проектувальної, конструктивної, організаторської і комунікативної діяльності, що є складовими компонентами структури самоменеджменту в сфері його професійної управлінської діяльності.

Розвиток новоутворень маркетингового типу дозволяє провести відповідне структурування професійно-особистісного досвіду керівника вищого навчального закладу I-II рівнів акредитації. Так, перша педагогічна складова носить змістовно-знаннєвий, ціннісно-орієнтований характер. По домінуючому джерелу виникнення вона соціокультурно обумовлена. Друга – діяльнісно-практична. Третя - інформаційно-когнітивна – дозволяє найбільше ефективно використовувати внутрішній потенціал керівника для перетворення його професійно-особистісних досягнень в інформаційному освітньому просторі.

Таке структурування професійно-особистісного досвіду управління відповідає обраному нами напрямку змістово-діяльнісного підходу до розвитку маркетингової компетентності як активізації самокеруючих механізмів маркетингового розвитку особистості керівника.

Здобуття керівником вищого навчального закладу досвіду маркетинго-орієнтованої діяльності вимагає визначення управлінської професійно-особистісної готовності у вигляді маркетингового потенціалу.

Маркетинговий потенціал визначає потребу керівника вищого навчального закладу I-II рівнів акредитації в маркетинго-орієнтованій діяльності й відповідає наявності внутрішніх ресурсів, що забезпечують активність і готовність до неї. Цю готовність керівника ми розпізнаємо за допомогою характеристик інваріанта маркетингового потенціалу:

1) інформаційно-пізнавальна готовність: усвідомлене прийняття й опосередковане використання загальновідомих понять маркетингу в проблемних ситуаціях, що виникають в управлінській діяльності;

2) емоційна готовність: задоволеність професією й сферою соціально-професійних контактів, сприйнятливості до інновацій;

3) діяльнісно-практична готовність: потреба у творчому підході до виявлення й самоорганізації внутрішніх ресурсів.

Ми виходимо з аксіом: кожний керівник навчального закладу має нереалізований маркетинговий потенціал. Напрацьований керівником вищого навчального закладу досвід управлінської, практичної педагогічної діяльності, його життєвий досвід можуть бути розглянуті як передумова системного розвитку маркетингової культури.

Безумовно, існують межі індивідуальних можливостей і здатностей людини: темперамент, вік, сімейна ситуація, утворення, здоров'я, побутові умови тощо. Однак, якщо керівник спробує хоча б частково перебороти обмеження й комплекси, які перешкоджають його розвитку, то це означає, що в параметрах маркетингової діяльності можна виділити наявність або відсутність мотивації вчинків, установки на самозміну, усвідомлення й подолання комплексу обмежених можливостей особистості.

Таким чином ми можемо зробити припущення, що маркетингова компетентність характеризується такими показниками: маркетинговий стиль мислення, маркетингова поведінка, маркетингові комунікації, знання маркетингу, стратегічне бачення та планування, стратегічні перетворення, робота з інформацією, моніторинг, розвиток персоналу, диверсифікація, самоменеджмент.

Таким чином нами обґрунтовано зміст маркетингової компетентності керівника вищого навчального закладу I-II рівнів акредитації, що дозволить найбільш раціонально організувати процес підвищення їх кваліфікації.

У подальшому дослідженні нами будуть розроблені й обґрунтовані прийоми навчання, які дозволяють досягнути високого рівня розвитку маркетингової компетентності, можуть бути досить різними. Це і самоосвіта, і спеціально організоване навчання у системі підвищення кваліфікації, і індивідуальні програми. Розвиток перерахованих показників маркетингової компетентності керівника вищого навчального закладу I-II рівнів акредитації потребує спеціально організованої діяльності у системі підвищення кваліфікації.

Таблиця 2

Характеристики маркетингової компетентності керівника вищого навчального закладу I-II рівнів акредитації

МАРКЕТИНГОВИЙ ПОТЕНЦІАЛ	
МАРКЕТИНГОВА ДІЯЛЬНІСТЬ	МАРКЕТИНГОВИЙ ДОСВІД
ХАРАКТЕРИСТИКИ МАРКЕТИНГОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	Маркетинговий стиль мислення
	Маркетингова поведінка
	Знання маркетингу
	Маркетингові комунікації
	Робота з інформацією
	Стратегічне бачення та планування
	Стратегічне перетворення
	Диверсифікація способів діяльності
	Самоменеджмент
	Моніторинг
	Розвиток персоналу

Література і джерела

1. Балабанець А.В. Інтегроване управління маркетинговою взаємодією: імперативи, методологія, механізми: монографія/А.В.Балабанець. – Донецьк:[ДонНУЕТ], 2010. – 509 с.

2. Ганаева, Е. А. Маркетинговая компетентность руководителя образовательного учреждения: опыт повышения квалификации [Электронный ресурс] / Е. А. Ганаева // Интернет-журнал «Эйдос». 2007. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-6.htm>.
3. Дихтель Е. Практический маркетинг: учебное пособие / Е. Дихтель, Х. Хершген; под ред. И. С. Минко, [пер. с нем. А. М. Макарова]. - М.: Высш. шк., 1996. - 255с.
4. Кравец, И. В. Содержание и структура маркетинговой компетентности студента / И. В. Кравец // Сиб. пед. журн. — Новосибирск, 2008. — №13. — С. 57—63.
5. Логвіна Ю. Організація стратегічного управління маркетинговою діяльністю підприємств//Економіка підприємства і управління виробництвом. — Вісник ТНЕУ. №1. 2011. — С.112-119.
6. Мусиенко-Репская Валентина Ивановна. Подготовка студентов к педагогическому самоменеджменту в профессиональной деятельности: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Южно-Украинский гос. педагогический ун-т им. К.Д.Ушинского {Одесса}. — О., 2000. — 232 л. — Библиогр.: л. 181-208.

В статті аналізуються підходи к содержанию маркетинговой компетентности специалистов, определяется ее место в управленческой деятельности руководителей высших учебных заведений I-II уровней аккредитации. Рассмотрено маркетинговую компетентность работников образования с позиций разных теоретических подходов. Главной составляющей профессиональной управленческой деятельности педагога определен самоменеджмент. Обоснованы характеристики маркетинговой компетенции руководителей учебных заведений.

Ключевые слова: маркетинговая компетентность, характеристика маркетинговой компетентности, составляющие маркетинговой компетентности, самоменеджмент.

The author of the article has analysed the approaches for the content of marketing competency of specialists, has determine its place in the managerial activity of managers of higher educational establishments of I-II levels of accreditation. The marketing competency of workers has been considered on educational positions with different theoretical approaches. Selfmanagement has been defined as the main component of professional managerial activity of a pedagogue. The characteristics of marketing competency of managers of higher educational establishments has been provided.

Key words: marketing competencies, characteristic of managers of higher educational establishments, components of managers of higher educational establishments, selfmanagement.

УДК 378.013:378.091.313

РІВНІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЕКТУВАННЯ

Литвиненко Олександр Вікторович
м.Луганськ

Стаття присвячена визначенню рівнів готовності майбутніх інженерів-педагогів до професійно-педагогічного проектування. Для об'єктивної оцінки ефективності експериментальної методики формування у студентів готовності до професійно-педагогічної діяльності були визначені показники, виділені рівні та адекватні їм якісні критерії. Уточнено вихідні понятійні категорії: «критерії» та «рівні». Виділено три рівні готовності майбутніх інженерів-педагогів до професійно-педагогічного проектування: 1. низький – репродуктивний рівень; 2. середній – репродуктивно-продуктивний; 3. високий – творчий рівень.

Ключові слова: інженер-педагог, професійно-педагогічне проектування, проектно-педагогічна діяльність, критерії та рівні.

В сучасних історичних умовах по-новому осмислюється роль та значення професійної освіти як провідного чинника виживання і прогресу цивілізації. Радикально змінилася її соціальна функція, яка орієнтована на «виращування» особистості професіонала і формування на цій основі інтелектуально-творчого потенціалу суспільства.

Однією з підструктур системи освіти України виступає система інженерно-педагогічної освіти, соціальна функція якої є відтворення інженерно-педагогічних працівників для професійної освіти, а також загальної середньої освіти, системи підготовки, перепідготовки, підвищення кваліфікації робітників і фахівців в умовах виробництва.

Сутність інженерно-педагогічної праці полягає в тому, що інженер-педагог виступає реалізатором діяльності, її організатором і управлінцем. Оскільки управління є діяльністю над

діяльністю, то інженер-педагог повинен бути підготовлений до неї як в інженерно-технічному, так і в педагогічному сенсі: щоб викладати спеціально-технічні дисципліни, він повинен досконало освоїти профільну інженерно-технічну спеціальність, а також, отримати робочу кваліфікацію.

Діяльність інженера-педагога пов'язана з проектуванням і реалізацією педагогічних технологій. Не вдаючись у характеристику тих чи інших технологій, добре відомих в науково-освітніх колах, на наш погляд, найбільш затребуваними повинні стати особистісно-орієнтовані, спрямовані на діяльність педагогічні технології навчання. Ці технології передбачають навчання майбутнього фахівця, аналізу виробничих ситуацій, вирішення проблем і завдань пов'язаних з ними, моделювання професійної діяльності в навчальному процесі, організації професійно спрямованої дослідницької діяльності. Одночасно з цим формувати активну, творчу особистість, здатну самостійно будувати і коригувати свою власну навчально-пізнавальну діяльність протягом всього життя і мотивувати до цього інших.

Аналіз останніх досліджень і публікацій із зазначеної проблематики показав, що вченими активно здійснюється пошук шляхів ефективної підготовки майбутніх інженерів-педагогів, проте питанням формування навичок професійно-педагогічного проектування в процесі навчання майже не приділяється уваги, незважаючи на досить важливу його роль в професійній підготовці саме цих фахівців.

Різні аспекти проблеми педагогічного проектування знайшли висвітлення у працях М. Алексеева, В. Безрукової, В. Беспалька, В. Гінецинського, А. Лігоцького, О. Заїр-Бек, В. Монахова, Н. Суртаєвої, Ю. Чернової, В. Юсупова і дослідників далекого зарубіжжя – Дж. Джонса, Я. Дітріха, Д. Діксона, П. Хілла. У

контексті дослідження особливий інтерес становлять вітчизняні дисертаційні роботи останніх років (О. Коберник, І. Коновальчук, Є. Литвиновський, О. Безпалько), в яких досліджуються питання проектування виховного процесу. Особлива роль у розвитку педагогічної освіти надається цілеспрямованому створенню технологій навчання студентів проектуванню педагогічних об'єктів і процесів, від яких залежить модернізація освіти (М. Іванова, Г. Сизоненко, В. Штейнберг). Серед суттєвих здобутків останнього часу, що стосується наукової розробки різних аспектів проблеми педагогічного проектування, слід відзначити дослідження В. Докучаєвої, яке виконане на засадах міждисциплінарного синтезу й розкриває теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем (2007р.).

Метою написання даної статті є визначення рівнів готовності майбутніх інженерів-педагогів до професійно-педагогічного проектування.

Практична педагогічна діяльність, як будь-яка трудова діяльність, спрямована на досягнення конкретної мети – навчання, виховання та розвитку. Заплановані педагогом дії студентів, у цьому зв'язку, мають бути педагогічно доцільні. В межах обраної кінцевої мети, повинен бути абсолютно точно визначений, формалізований кінцевий ефект – що студент повинен робити в кінці навчання. І конкретизувати треба настільки чіткими критеріями, щоб ці дані можна було вкласти в ПК. Якщо кінцевий ефект не конкретизовано, то проектування втрачає сенс.

Наприклад, не можна спроектувати процес навчання, що передбачає підготовку "гарного інженера", "творчо працюючого вчителя", "талановитого художника чи письменника", якщо чіткими критеріями не визначити, що під цим розуміється, і що повинна вміти робити людина в кінці навчання" [1, с.95].

У вітчизняній педагогіці розроблена система оцінювання педагогічних проектів. Так, І.Підласий запропонував методику експертизи навчальних закладів, навчальних і виховних проектів, досліджень соціальних і моральних якостей учнів, діагностики виховної взаємодії та вихованості дітей. Як правило, обґрунтовані і розроблені методики, які викладені в навчальному посібнику І. Підласого "Діагностика та експертиза педагогічних проектів" доцільно застосовувати у вже діючих педагогічних проектах. Для створення методики формування основ проектно-педагогічної діяльності у майбутніх викладачів необхідно було обґрунтувати і розробити рівні та критерії, що дозволяють досліджувати динаміку освоєння основ педагогічного проектування на різних етапах навчання у ВНЗ [5, с.65].

У процесі реалізації основних етапів проектно-педагогічної діяльності (прогнозування, моделювання, конструювання і відтворення) має місце педагогічний проект, впровадження якого здатне в деякій мірі вирішити актуальну педагогічну проблему, бути корисною для масового використання, бо володіє новизною, гнучкістю, оптимальністю, цілісністю. Процедура проектування, як зазначає Н.Яковлева, вважається ефективною, якщо, по-перше, вона не потребує додаткових ресурсів, по-друге, в результаті створений працездатний проект, по-третє, є потенційні можливості для зниження витрат по його експлуатації без шкоди якості роботи [2, с.13].

Для об'єктивної оцінки ефективності експериментальної методики формування у студентів готовності до професійно-педагогічної діяльності були визначені показники, виділені рівні та адекватні їм якісні критерії.

Зробимо спочатку уточнення вихідних понятійних категорій: «критерії» та «рівні». На думку С.Ожегова термін «критерії» трактується як мірило оцінки, судження, а термін «рівні» – ступінь величини, розвитку, значущості чого-небудь. У дослідженні ми будемо виходити з того, що критерій виражає найбільш загальну сутнісну ознаку, на основі якої здійснюють оцінку, порівняння реальних педагогічних явищ. Ступінь вияву, якісна сформованість, визначеність критерію знаходять втілення у конкретних показниках, які характеризуються в свою чергу низкою ознак.

Проведемо коротку експлікацію поняття і насамперед розглянемо критерії, вже відокремлені вченими раніше.

Запропоновані дослідниками критерії сформованості професійно-творчого саморозвитку особистості студента вищого навчального закладу:

1. Самостійність у професійній (навчально-професійній) діяльності. Показники цього критерію: а) професійне самопізнання; б) самоорганізація в професійній (навчально-професійній) діяльності; в) професійна самоосвіта.

2. Професійно-орієнтоване мислення (склад розуму).

Показники цього критерію: а) раціонально-логічне мислення в професійній (навчально-професійній) діяльності; б) змістова професійна пам'ять; в) вербальні здібності.

3. Творче ставлення до професійної (навчально-професійної) діяльності. Показники цього критерію: а) творча уява й інтуїтивне мислення в професійній діяльності; б) образна професійна пам'ять; в) акторське мистецтво в професійній (навчально-професійній) діяльності [4, с.154].

Критерії, що виділені сучасними вченими при проведенні аналізу визначення готовності учнів до професійного самовизначення:

1) Наявність потреб в обґрунтованому навчальному і професійному виборі:

- показники: цілеспрямованість мотивів вибору; бажання.

2) Діяльнісно-практичний критерій:

- показники: інформованість учнів про професії і шляхи оволодіння ними; наявність обґрунтованого професійного плану для учнів, що містить тимчасову ретроспективу і перспективу.

3) Дієве прагнення реалізації вибору, критерій вибору:

- показники: активність, що самостійно виявляється школярем в отриманні інформації про ту чи іншу спеціальність; задоволеність обраною навчальною і професійною цариною.

4) Усвідомлення підстав вибору навчальної і професійної царини:

- показники: наявність адекватної самооцінки відповідності особистісних якостей і рис характеру вимогам обраної навчальної і професійної царини.

Для визначення критеріїв що стосуються нашого дослідження розглянемо основи професійно-педагогічного проектування які включають:

- принципи обґрунтування інноваційної ідеї, що відображає соціальне замовлення і включає нову можливість творчого вирішення існуючої педагогічної проблеми;

- закономірності проектно-педагогічної діяльності, що включають єдність і протиріччя основних етапів педагогічного проектування: прогнозування, моделювання, конструювання і відтворення;

- зміст, структуру і функції проектно-педагогічної діяльності, спрямовані на досягнення інтегративного результату – створення нового педагогічного проекту;

- систему знань про професійно-педагогічне проектування, способів дій і вмінь щодо застосування їх під час проектування педагогічних процесів (об'єктів, явищ);

- методику проектно-педагогічної діяльності, що дозволяє оперувати проектно-педагогічними знаннями й уміннями в педагогічній дійсності.

Показниками готовності студентів до професійно-педагогічного проектування в існуючих соціально-економічних умовах, можна вважати, наприклад, такі:

1) уміння обґрунтувати інноваційну педагогічну ідею, яка відображає соціальне замовлення і включає нову можливість творчого вирішення існуючої педагогічної проблеми;

2) знання закономірностей, змісту, структури та функцій основних етапів педагогічного проектування (прогнозування, моделювання, конструювання і відтворення);

3) знання основних положень методики професійно-педагогічного проектування;

4) уміння проектувати педагогічні об'єкти та явища на діагностичній основі;

5) уміння самостійно деталізувати створений проект, використовувати його в конкретних умовах реальними учасниками;

6) уміння самостійно і творчо застосовувати проектно-педагогічні дії з урахуванням їх перенесення та зміни в залежності від умов педагогічних завдань.

Підставою для вибору цих показників стало положення про те, що педагогічна діяльність – це "технологія" праці викладача, професійно-педагогічне проектування – творчий потенціал цієї праці, а якості особистості – ціннісні орієнтації, ідеали, внутрішні сенси роботи викладача. "Професійна компетентність передбачає сформованість у праці викладача всіх цих сторін" [3, с.34].

Таким чином, при визначенні критеріїв і показників ми беремо за основу компетентнісний підхід до цієї проблеми. Поняття компетентності по-різному трактується вченими у науковій літературі та в документах. При цьому розрізняються терміни «компетентність» і «компетенція». Зокрема, російські педагоги В.Краєвський та А.Хуторський пояснюють, що компетенція в перекладі з латинської «competentia» означає коло питань, щодо яких людина добре обізнана, пізнала їх і має досвід. Компетентність же – це поєднання відповідно знань і здібностей у певній сфері, що дозволяють ефективно діяти в ній. Інші дослідники визначають компетентність як особистісну, складну характеристику людини, що засвідчує достатню її обізнаність, уміність, вправність у певному колі питань. На їхню думку, компетентність – це особистісна якість, а компетенція – коло питань, за якими зазначену якість характеризують.

У визначеннях експертів Європейського союзу поняття компетентності пояснюється як здатність засвоювати знання й уміння. Відповідно до означення Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти компетентність трактується як спроможність кваліфіковано провадити діяльність, виконувати поставлене завдання або роботу. При цьому в це поняття включаються набір знань, навичок, ставлень, що дає змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі [4, с.34].

Професійну компетентність фахівців ми розуміємо як сукупність спеціальних знань, набутих ними, в поєднанні з умінями і навичками їх застосовувати при виконанні своїх функцій. Тобто знання виступають лише необхідним базисом, потенціалом, який може бути використаний за наявності у фахівця певних особистісних якостей.

Отже, для визначення результативності виконання діагностичних завдань нами виділено три рівні готовності майбутніх інженерів-педагогів до професійно-педагогічного проектування, кожен з яких характеризувався шістьма базовими параметрами, оцінюваними трьома балами.

1. Низький – репродуктивний рівень (1-3 бали) характеризується:

1) низьким рівнем розвитку здібностей і можливостей обґрунтувати інноваційну ідею, яка відображатиме соціальне замовлення і включає нову можливість творчого вирішення існуючої педагогічної проблеми; невизначеністю мотивів, цілей та інтересу до проектно-педагогічної діяльності; репродуктивним відтворенням основних теоретичних положень про професійно-педагогічне проектування, окремих понять без усвідомлення суттєвих зв'язків між ними, оперування окремими проектними діями; не сформованістю умінь виявлення взаємозв'язків між компонентами об'єкта проектування;

2) мінімальним досягом сформованості системного бачення і проектування педагогічного процесу (об'єкта, явища), без усвідомлення результатів розвитку студентів і обґрунтування принципів, форм, методів і засобів їх досягнення. Співвіднесення прогнозу з дійсністю, передбачення перспективних змін

дійсності, реалізованих у педагогічному проекті, здійснюється тільки за допомогою викладача;

3) оволодінням деякими діями з проектування прийомів і методів навчання (виховання), способів спілкування з дітьми, елементів педагогічних технологій. Запропоновані педагогічні ситуації проектуються шаблонно, орієнтуючись на зовнішні обставини та умови, не пов'язуючи процес прийняття рішення з прогнозуванням педагогічної діяльності. Розробка та опис цілей, змісту і структурних компонентів моделі об'єкта проектування здійснюється тільки під керівництвом викладача;

4) розробкою тільки під керівництвом викладача основних шляхів (умов) досягнення виділених цілей і створенням досвідченого зразка проектного об'єкта (явища), що включає: актуалізацію знань про педагогічний об'єкт і досвід оперування з ним на практиці, опис його характеристик, властивостей, компонентів, виділення нового об'єкта зі збереженням основних ознак оригіналу;

5) деталізацією створеного проекту тільки за допомогою і під керівництвом викладача, що наближає його до використання в конкретних умовах реальними учасниками і відбивається в технологіях, методах, технічних засобах навчання, зміст навчання;

6) сформованістю окремих дій педагогічного проектування, відсутністю практичного досвіду прогнозувати, моделювати і конструювати педагогічні об'єкти; частковим апробуванням та уточненням теоретичного проекту (коригування), що не дозволяє проводити подальшу розробку створеної моделі і доведення її до рівня практичного використання. Проектно-педагогічні вміння використовуються частково, без їх перенесення та зміни в залежності від умов завдань. Цілісне впровадження, орієнтоване на масове використання проекту і спрямоване на забезпечення його ефективного функціонування і розвитку не представляється можливим.

2. Середній – репродуктивно-продуктивний рівень (4-6 балів) відрізняється:

1) середнім рівнем розвитку здібностей і можливостей обґрунтувати інноваційну ідею, яка відображатиме соціальне замовлення і включає нову можливість творчого вирішення існуючої педагогічної проблеми; осмисленням мотивів, цілей, потреб та інтересу до проектно-педагогічної діяльності як основу своєї майбутньої життєдіяльності; творчо-репродуктивним оперуванням системою знань про професійно-педагогічне проектування, умінням застосовувати теоретичні знання при проектуванні типових і нестандартних навчальних завдань, оперуванням комплексом проектних дій, самостійним визначенням логіки проектно-педагогічної діяльності з урахуванням конкретних умов; наявністю абстрактних уявлень і дій за описом характеристик майбутнього об'єкта проектування, наявністю умінь виявлення взаємозв'язків між компонентами об'єкта проектування;

2) сформованістю системного бачення і проектування педагогічного процесу (об'єкта, явища) не в повному обсязі: прогнозування результатів навчання і виховання студентів носить емпіричний характер і ґрунтується на знанні методів, форм і засобів їх досягнення; співвіднесенням прогнозу з дійсністю, передбаченням наслідків перспективних змін дійсності, що реалізуються в педагогічному проекті;

3) оволодінням елементами методики проектно-педагогічної діяльності, проектування елементів технологій навчання і виховання студентів, що дозволяють долати труднощі які зустрічаються в педагогічному процесі. Розробка та опис цілей, змісту і структурних компонентів моделі об'єкта проектування здійснюється самостійно;

4) розробкою під контролем викладача основних шляхів (умов) досягнення виділених цілей і створенням досвідченого зразка, яке включає: актуалізацію знань про педагогічний об'єкт і досвід оперування з ним на практиці, опис характеристик даного об'єкта, його властивостей, компонентів, виділення нового об'єкта зі збереженням основних ознак оригіналу;

5) деталізацією (під контролем викладача) створеного проекту, що наближає його для використання в конкретних умовах реальними учасниками і відбивається в технологіях, методах, технічних засобах навчання, змісті навчання;

6) не досить вільним володінням прийомими педагогічно-го проектування: студент знає склад прийомів, проте не вміє їх ефективно використовувати в залежності від зміни педагогічного завдання, вони застосовуються тільки в стандартних ситуаціях; наявність практичного досвіду прогнозувати, моделювати і конструювати педагогічні об'єкти; частковим практичним впровадженням, апробуванням, уточненням теоретичного проекту (коригування), що дозволяє проводити подальшу розробку створеної моделі і доведення її до рівня практичного використання; проектно-педагогічні вміння використовуються частково, без їх перенесення та зміни в залежності від умов завдань. Цілісне впровадження, орієнтоване на варіативне масове використання проекту і спрямоване на забезпечення його ефективного функціонування і розвиток здійснюється під керівництвом викладача.

3. Високий – творчий рівень (7-9 балів) зазначається:

1) високим рівнем розвитку здібностей і можливостей обґрунтувати інноваційну ідею, яка відображатиме соціальне замовлення і включає нову можливість творчого вирішення існуючої педагогічної проблеми; наявність мотивів, цілей, пізнавальних інтересів, потреб в проектно-педагогічній діяльності; творчим оперуванням системою міжпредметних знань про професійно-педагогічне проектування, умінням застосовувати теоретичні знання та проектні дії при проектуванні творчих навчальних завдань; наявність абстрактних уявлень і дій за описом характеристик майбутнього об'єкта проектування, наявністю умінь виявлення взаємозв'язків між компонентами об'єкта проектування;

2) сформованістю системного бачення і проектування педагогічного процесу (об'єкта, явища) в повному обсязі: результати процесу навчання, виховання і розвитку студентів прогнозуються на діагностичній основі, з урахуванням наукового обґрунтування технологій їх досягнення; співвіднесенням прогнозу з дійсністю, передбаченням наслідків перспективних змін дійсності, що реалізуються в педагогічному проекті;

3) володінням методикою проектно-педагогічної діяльності, проектуванням технологій навчання і виховання студентів, що дозволяють долати труднощі які зустрічаються в педагогічному процесі. Розробка та опис цілей, змісту і структурних компонентів об'єкта проектування здійснюється самостійно, без допомоги викладача;

4) сформованістю системних компонентів професійного мислення і культури, усвідомлення основних шляхів (умов) досягнення виділених цілей і самостійним створенням досвідченого зразка проектованого об'єкта (явища), що включає: актуалізацію знань про педагогічний об'єкт і досвід оперування з ним на практиці, опис характеристик даного об'єкта, його властивостей, компонентів, виділення нового об'єкта зі збереження основних ознак оригіналу;

5) самостійною деталізацією створеного проекту, що надає широкі можливості для його використання в конкретних

умовах реальними учасниками і відбивається в технологіях, методах, технічних засобах навчання, змісті навчання;

6) вільним самостійним, раціональним і доцільним володінням прийомими професійно-педагогічного проектування: вони застосовуються осмислено, студент швидко і легко використовує прийоми при виконанні всіх видів практичної діяльності; практичним впровадженням, апробуванням, уточненням теоретичного проекту (коригування), що дозволяє проводити подальшу розробку створеної моделі і доведення її до рівня практичного використання; системним оволодінням елементами проектно-педагогічної діяльності: педагогічними об'єктами та методикою їх проектування, проектуванням технологій навчання і виховання, що дозволяють вирішувати завдання управління педагогічним процесом. Проектно-педагогічні вміння використовуються системно, з урахуванням їх перенесення та зміни в залежності від умов завдань. Цілісне впровадження, орієнтоване на варіативне масове використання проекту і спрямоване на забезпечення його ефективного функціонування і розвиток здійснюється самостійно.

Оцінки виконання діагностичних завдань фіксувалися в протоколах, які заповнювалися трьома експертами в ході аудиторних практичних занять, в процесі педагогічної практики, а також під час заліків, іспитів і спеціально організованих занять (колоквиумів, бесід, зрізів знань, семестровій атестації). Експертами були фахівці в галузі педагогіки і психології – викладачі вузу, які мають досвід науково-педагогічної роботи, вчений ступінь і наукове звання. Експертами спостерігалися і аналізувалися результати виконання контрольних завдань студентами експериментальних і контрольних груп. Під час виконання завдань відзначалася ступінь володіння студентами основами проектно-педагогічної діяльності, які включають: принципи обґрунтування інноваційної ідеї, закономірності проектно-педагогічної діяльності, зміст, структуру і функції проектно-педагогічної діяльності, систему знань про професійно-педагогічне проектування, способи дій та вміння застосовувати їх при проектуванні педагогічних процесів, об'єктів, явищ, а також методу проектно-педагогічної діяльності. Крім цього експертами оцінювалося оперування студентами інформацією про існуючі освітні проекти, їхнє вміння аналізувати й оцінювати переваги і недоліки діючих проектів, навички перенесення сформованих дій з прогнозування, моделювання, конструювання і відтворення елементів розроблених авторських проектів у умовах педагогічної дійсності що змінюються.

Саме рівень володіння випробуваними основами професійно-педагогічного проектування і вміннями оперувати знаннями і проєктивними вміннями є основним показником готовності студентів експериментальних і контрольних груп до проектно-педагогічної діяльності.

На кожному з контрольних зрізів експертами оцінювалося виконання дев'яти комплексних контрольних завдань з шести виділених параметрів.

Отримані дані свідчать про необхідність наукового пошуку шляхів вирішення окресленої проблеми, адже як ми відзначали, наразі недостатньо наукових розробок щодо підготовки студентів інженерно-педагогічних спеціальностей до професійно-педагогічного проектування.

Література і джерела

1. Докучаєва В. Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі / В.В.Докучаєва. – Луганськ: Альма-матер, 2005. – 304с.
2. Докучаєва В. Діагностика проєктувальної компетентності майбутнього педагога / В.В.Докучаєва // Вісн. Луган. нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2009. – № 5 : Пед. науки. – Ч. 1. – С.120-130
3. Коваленко О.Е. Методика професійного навчання: Підручник для студентів вищ. навч. закл./ О.Е.Коваленко. – Харків: Вид-во НУА, 2005. – 360 с.
4. Колесникова И. Педагогическое проектирование: уч. изд. для ВУЗов. / под ред. В.А.Сластенина, И.А.Колесниковой. - 3-е изд., Стер. - М.: Изд. центр «Академия». - 2008. - 288с.
5. Підласий І.П. Діагностика та експертиза педагогічних проектів / І.П.Підласий. – К.: Либідь, 1998.-342 с.
6. Яковлева Н. Педагогическое проектирование: Учебно-практическое пособие / Н.Яковлева. - Челябинск: Изд-во ЧГПУ. – 2001. – 124с.

Статья посвящена определению уровней готовности будущих инженеров-педагогов к профессионально-педагогического

проектирования. Для объективной оценки эффективности экспериментальной методики формирования у студентов готовности к профессионально-педагогической деятельности были определены показатели, выделены уровни и адекватные им качественные критерии. Уточнено выходные понятийные категории: «критерии» и «уровни». Выделено три уровня готовности будущих инженеров-педагогов к профессионально-педагогическому проектированию: 1. низкий - репродуктивный уровень 2. средний - репродуктивно-продуктивный 3. высокий - творческий уровень.

Ключевые слова: инженер-педагог, профессионально-педагогическое проектирование, проектно-педагогическая деятельность, критерии и уровни.

Article has defined the levels of readiness for future engineers and educators in vocational and educational projecting. With the aim of objective evaluation of experimental methods for the formation in students the readiness for professional and educational activities the levels and criteria have been determined. initial conceptual categories "criteria" and "level" have been specified. Three levels of readiness for future engineers and teachers for the vocational and educational projecting have been defined: 1. low - reproductive level 2. medium - reproductive and productive 3. high - the creative level.

Key words: engineer, teacher, vocational and educational planning, design and educational activities, criteria and levels.

УДК 378.014

АКТУАЛІЗАЦІЯ МОТИВІВ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ТУРИЗМУ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Лоїк Галина Богданівна

м.Львів

У статті розглядається питання професійної мотивації майбутніх менеджерів туризму. Визначаються групи мотивів, їх показники, характеристики та умови для більш ефективного формування високого рівня професійної мотивації студентів. Професійна мотивація майбутнього менеджера туризму представляє собою інтегральний процес діяльності фахівця, який стимулює професійне самовдосконалення, саморозвиток емоційних і вольових якостей, набуття нових професійних знань, умінь і навичок, що, в свою чергу, дає можливість здійснювати ініціативні, творчі дії, не відчуваячи невпевненості за свої рішення та їх наслідки. Поняття про професійну мотивацію дозволяють людині вирішити для себе питання, що спонукає його до саме такого типу діяльності, усвідомити, заради чого він прагне працювати краще, реалістичність своїх цілей, відповідність своїх прагнень цінностям та потребам суспільства.

Ключові слова: майбутні менеджери туризму, мотив, професійна мотивація, групи мотивів.

Результативність навчальної діяльності студентів, як відзначають більшість дослідників, залежить значною мірою від двох факторів: природних здібностей та мотивації до навчання. Практика показує, що при певних умовах, наприклад, при значному інтересі студента до певної діяльності, починає діяти так званий компенсаторний механізм, зміст якого полягає у розвитку мотиваційної сфери. За рахунок цього компенсуються, певною мірою, недостатньо розвинуті природні здібності. Професійна підготовка, як і всяка навчальна діяльність студента, так само пов'язана з його мотивацією. На думку Б.Ломова, саме мотив і мета складають вектор діяльності, який визначає напрям і розмір зусиль суб'єкта для її виконання. Цей вектор виступає як системоутворюючий чинник, який організує систему психічних процесів і станів, що формуються і розкриваються у процесі діяльності. Тому метою статті є: розглянути актуалізацію мотивів професійного зростання майбутніх менеджерів туризму засобами інформаційних технологій.

Мотивація, тобто відповідь на запитання, що спонукає людину до тої чи іншої діяльності, є однією з фундаментальних психолого-педагогічних проблем. Велика кількість аспектів проблеми мотивації обумовлює і множину підходів до

розуміння суті, структури мотивації, методів її вивчення [13]. Ці аспекти розглядалися багатьма дослідниками в рамках дослідження понять "мотив" та "мотивація" в нас і за кордоном, наприклад Д.Ашировим [1], А.Реан [8], К.Роджерсом, С.Розумом, В.Сластьоніним [11] та іншими. Бачення поняття "мотив" у різних учених відрізняється від психічного явища, яке спонукає до дії, до усвідомлюваної причини, від якої залежить вибір дій і вчинків особистості.

Д.Аширов розглядає мотивацію як процес, що бере початок з фізіологічної або психологічної нестачі або потреби, та активізує поведінку або створює спонукання, спрямоване на досягнення певної мети або винагороди [1].

З точки зору А.Реан, мотивом є внутрішнє спонукання особистості до відповідного виду активності (діяльність, спілкування, поводження тощо), пов'язане із задоволенням певної потреби. А об'єднання стійких мотивів, складені в певній ієрархії і вираженням спрямованості особистості ним розглядається як мотивація [8]. Якісні характеристики мотивів ним поділяються на внутрішні (особистості цікава діяльність сама по собі) та зовнішні, що включають соціальні та економічні потреби людини (позитивні – повага, кар'єра, оплата праці, негативні – осуд, покарання тощо) [8, с.86-87].

Н.Басова також розподіляє мотиви на внутрішні та зовнішні, але її поділ дещо відрізняється. Так, до внутрішніх вона відносить процесуальні, результативні мотиви і мотиви саморозвитку, які виходять на самоосвіту, самовдосконалення. А зовнішні поділяються на суспільні та особистісні, що відображають самоствердження, оцінку, успіх [2].

За Р.Миленковою, внутрішня мотивація – це результат життєвого досвіду особистості і в більшості випадків представляє собою утворення, яке стабільно проявляється у різних ситуаціях, та потребує виявлення, аналізу, можливої корекції, відповідно до життєвої стратегії особистості [6, с.321–329].

На думку С.Сінкевича, мотив – це складна сукупність рушійних сил поведінки особистості, яка виражається у вигляді потреб, інтересів, прагнень, ідеалів, що безпосередньо визначають людську діяльність, і через яку відображаються зовнішні впливи фізичного середовища та суспільства. Тоді мотивація представляє собою єдину систему мотивів, в якості яких можуть виступати ідеї, почуття, а також реальні предмети – все

те, в чому відчувається потреба особистості [12].

В.Семиченко виділяє такі групи мотивів за ознакою змісту діяльності:

- професійні – виникають під час професійної діяльності;
- пізнавальні – пов'язані з отриманням нових знань;
- соціальні – до них відносяться бажання спілкування, підвищення соціального статусу, поваги, престижності;
- процесуально-змістові – мотиви, що виникають безпосередньо в процесі діяльності;
- матеріальні – бажання забезпечення матеріального добробуту;
- утилітарні – стимули на отримання власної переваги та безпеки [11, с.38–39].

У свою чергу професійні мотиви за джерелом виникнення можна розділити на: соціальні, колективістські, процесуальні, стимулюючі (матеріальні стимули, самоствердження, особистісна самореалізація тощо). І при формуванні професійних мотивів необхідно забезпечити перевагу соціальних, суспільно значущих мотивів над іншими.

Поняття «мотивація» у психології розглядається як система взаємозалежних мотивів, які задають напрям діяльності та поведінки особистості, і є родовим до поняття «мотив» [2]. Мотивація – загальне широке поняття, яке визначає певні співвідношення динамічної та змістовної сторін діяльності, тобто її продуктивність, і поведінки. Продуктивність діяльності залежить від:

- 1) спрямованості мотивів, їхнього змісту;
- 2) ступені активності, напруженості мотивів відповідного змісту [7, с.206–211].

Успіх чи невдача у діяльності залежить і від особистих можливостей людини. А це дає можливість утворення нового рівня мотивації або зміни вже існуючого. Враховуючи це, можемо виділити структурні компоненти мотивації:

- 1) мотивація ініціації (спонукання до дії);
- 2) мотивація селекції (вибір мети, напрямку діяльності);
- 3) мотивація реалізації (регулювання і контроль виконання дії);
- 4) мотивація постреалізації (відповідальність за завершення виконуваної діяльності та перехід до наступної) [7, с.206–211].

Предметом нашого дослідження є професійна мотивація майбутніх менеджерів туризму – те, що сприяє їх професійному зростанню. Професійна мотивація розглядається як система стимулів і процесів, що змушують особистість ефективно навчатись та приймати участь у професійній діяльності. Тобто, професійна мотивація стає внутрішнім рушійним чинником розвитку професіоналізму, підвищення його рівня, а значить і більш продуктивної професійної діяльності людини [7, с.206–211].

Ми погоджуємось із твердженням Т.Рідель про більшу ємність поняття «професійна мотивація» над поняттям «професійні мотиви», оскільки професійна мотивація включає не тільки відповідні (професійні) мотиви, але й цілі, інтереси, індивідуальні схильності і здатності людини до відповідної професійної діяльності [9, с.359–366].

Професійна мотивація не однакова для всіх і залежить від багатьох психолого-фізіологічних та соціологічних факторів, співвідношення між якими визначається системою ціннісних орієнтацій особистості. Швидкість та якість розвитку професійної мотивації також не є сталою величиною, а залежить від співвідношення системи цінностей особистості та системи цінностей суспільства, до якого ця особистість належить [3, с.20–27].

С.Єрохін у своїх дослідженнях розглядає показники сформованості професійної мотивації, до яких він відносить:

- інформованість майбутнього фахівця про структуру народного господарства, потреби ринку праці, зміст і умови праці з обраної професії;
- сформованість професійних інтересів і намірів;
- сформованість мотивації професійного успіху;

- наявність спеціальних здібностей;
- наявність практичного досвіду в обраній сфері діяльності;
- узгодження інтересів, здібностей і нахилів з вимогами професії;
- відповідний стан здоров'я, відсутність протипоказань щодо фаху [3, с.20–27].

Разом із змістовними показниками професійної мотивації виокремлюються і динамічні характеристики, такі як:

- стійкість (тривалість дії мотивів у часі і в різних ситуаціях, у тому числі форс-мажорних);
- інтенсивність (сила виразності спонукань);
- переключення (можливість вільного переходу від одного мотиву до іншого);
- широта (поширеність на певну кількість об'єктів, аспектів діяльності).

Розвиток професійної мотивації особистості змінюється протягом всіх етапів професійної підготовки, що пов'язано з відмінностями рівня оволодіння професією. Але можна виділити низку положень, притаманних всьому процесу розвитку:

- структура професійної мотивації має багато рівнів;
- професійна мотивація змінюється в процесі професійної підготовки, в першу чергу, у бік структуривання і впорядкування. Також змінюються якісні характеристики – сила й стійкість мотивів, їх кількість і структура – мотивація все більше відповідає майбутній професійній діяльності;
- особливі зміни відбуваються в мотивації професійно-діяльнісного рівня;
- найбільш стійкими виявляються соціальні мотиви;
- спостерігається зворотний зв'язок між науково-пізнавальними й професійними мотивами;
- успішність професійної підготовки має сильну залежність від якісних характеристик мотивації [5].

С.Занюк визначає такі умови для більш ефективного формування високого рівня професійної мотивації студентів:

- 1) навчання на оптимальному рівні складності, який враховує вимоги навчальної програми та диференціацію в залежності від особистих властивостей студентів;
- 2) індивідуалізація процесу навчання з метою закріплення знань, навичок на власному досвіді;
- 3) використання системи оцінювання в якості об'єктивного показника індивідуальних досягнень студента, а не як засіб заохочення і покарання;
- 4) організація підприємств для роботи майбутніх менеджерів туризму за спеціальністю без відриву від навчання.

Дослідження фахівців показують, що дотримання таких вимог у 2–2,5 рази зменшує плинність кадрів, на 10–15% підвищує продуктивність праці, у 1,5–2 рази знижує вартість підготовки кадрів [4].

Під час навчання професійна мотивація студентів може змінюватись. З метою управління цим процесом використовується їх професійне самовизначення, для чого необхідно організувати систему психолого-педагогічної підтримки процесу, яка включає:

- формування установки на власну активність і самопізнання як основу професійного самовизначення;
- ознайомлення з асортиментом актуальних професій, потребами і вимогами ринку праці;
- забезпечення самопізнання та формування позитивного відношення внутрішнього “Я” до майбутньої професійної діяльності;
- формування вміння співвідносити і коригувати власні вимоги та потреби відносно вимог професії до особистості та потреб ринку праці;
- створення умов для перевірки можливостей самореалізації в різних видах професійної діяльності;
- забезпечення розвитку професійно значущих якостей майбутнього фахівця;

– виховання загальнолюдських та професійних якостей, раціональних потреб та цінностей, які співвідносилися б з потребами та цінностями суспільства [7].

Для виявлення професійної мотивації менеджерів туризму при вивченні навчальної дисципліни «Інформаційні системи і технології в туризмі» ми провели анкетування. Опитувальник містив такі питання:

1. Вивчення цього предмета надає мені можливість дізнатися багато важливого для себе, виявити свої здібності.

2. Навчальний предмет мені цікавий, і я хочу знати з цього предмету якнайбільше.

3. У вивченні цього предмета мені достатньо тих знань, які я одержую на заняттях.

4. Навчальні завдання з цього предмета мені нецікаві, я їх виконую, оскільки цього вимагає викладач.

5. Труднощі, які виникають під час вивчення цього предмета, роблять його для мене ще більш захоплюючим.

6. Під час вивчення цього предмета, крім підручників і рекомендованої літератури, самостійно читаю додаткову літературу.

7. Вважаю, що складні теоретичні питання з цього предмета можна було б не вивчати.

8. Якщо щось не виходить з цього предмета, намагаюся розібратися й дійти до суті.

9. На заняттях з цього предмета в мене часто буває такий стан, коли "зовсім не хочеться вчитися".

10. Активно працюю й виконую завдання лише під контролем викладача.

11. Навчальний матеріал з цього предмета з інтересом обговорюю у вільний час зі своїми друзями.

12. Намагаюся самостійно виконувати завдання з цього предмету, не люблю, коли мені підказують і допомагають.

13. За можливості намагаюся списати виконані завдання в товаришів або прошу когось виконати завдання за мене.

14. Вважаю, що всі знання з цього предмету є цінними й, за можливості, потрібно засвоїти їх якомога більше.

15. Оцінка з цього предмета є для мене важливішою, ніж знання.

16. Якщо я погано підготовлений до заняття, то особливо не засмучуюсь і не переживаю.

17. Мої інтереси й захоплення у вільний час пов'язано з цим предметом.

18. Розумію важливість цього предмету в майбутній професійній діяльності і тому виконую всі навчальні завдання.

19. Якщо через хворобу (чи з інших причин) я пропускаю заняття з цього предмету, то мене це засмучує.

20. Цей предмет не є надто важливим для моєї майбутньої діяльності, тому не завжди сумлінно до нього готуюсь.

Підрахунок показників опитувальника здійснювався відповідно до ключа, в якому "так" означає позитивні відповіді (правильно; мабуть, правильно), а "ні" – негативні (мабуть, неправильно; неправильно).

За кожний збіг із ключем нараховується один бал. Чим вищий сумарний бал, тим вищий показник внутрішньої мотивації вивчення предмета. При низьких сумарних балах домінує зовнішня мотивація вивчення предмета.

Для визначення рівня внутрішньої мотивації використовували такі нормативні межі: 0–5 балів – низький рівень внутрішньої мотивації; 6–14 балів – середній рівень; 15–20 балів – високий рівень.

Аналіз наукових досліджень та власні пошуки дозволяють зробити такий висновок – професійна мотивація майбутнього менеджера туризму представляє собою інтегральний процес діяльності фахівця, який стимулює професійне самовдосконалення, саморозвиток емоційних і вольових якостей, набуття нових професійних знань, умінь і навичок, що, в свою чергу, дає можливість здійснювати ініціативні, творчі дії, не відчувачи невпевненості за свої рішення та їх наслідки. Поняття про професійну мотивацію дозволяють людині вирішити для себе питання, що спонукає його до саме такого типу діяльності, усвідомити, заради чого він прагне працювати краще, реалістичність своїх цілей, відповідність своїх прагнень цінностям та потребам суспільства.

Наші подальші дослідження будуть спрямовані на визначення ролі педагогічних умов у підготовці майбутніх менеджерів туризму до професійної діяльності.

Література і джерела

- Аширов Д.А. Трудовая мотивация : [учеб. пособие] / Д.А.Аширов. – М. : ТК Велби, Изд-во Проспект, 2005. – 448 с.
- Басова Н.В. Педагогика и психология / Н.В.Басова – Ростов-н/Д. : Феникс, 2000. – 416 с.
- Єрохін С.А. Концепція професійної мотивації студентів як фактору конкурентності на ринку праці / Єрохін С.А., Нікітін Ю.В., Нікітіна І.В. // Науковий юридичний журнал. – Хмельницький: Видавництво Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б.Хмельницького, 2011. – № 1(1). – Частина II. – С.20-27
- Занюк С.С. Психологія мотивації / С.С.Занюк. – К.: Ельга, 2001. – 351с.
- Книш О.К. Використання інтерактивних методів та форм навчання як умова розвитку мотивації професійного зростання майбутніх вчителів [Електронний ресурс] / О.К.Книш // Теорія та методика управління освітою: електронне фахове видання. – Режим доступу: <http://tme.umo.edu.ua/docs/Dod/3_2010/knish.pdf> – Загол. з екрану. – Мова укр.
- Милenkova P.B. Механізми формування професійної відповідальності в процесі фахової підготовки студентів [Текст] / Р.Милenkova // Педагогічні науки : теорія, історія, інновації, технології. [науковий журнал]. – Суми : СумДПУім.А.С.Макаренка, 2010. – С.321–329
- Нікітіна І.В. Формування професійної мотивації студента як детермінанти його творчого розвитку і працевлаштування / І.В.Нікітіна, В.В.Мартич // Вісник Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут". Серія: Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2010. – № 1(28). – С. 206-211.
- Реан А.А. Психология адаптационности / Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 479 с.
- Рідель Т.М. Професійна мотивація та її роль у формуванні мотивації до вивчення іноземної мови в аграрному ВНЗ / Т.М.Рідель // Науковий журнал Сумського державного педагогічного університету ім.А.С.Макаренка. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – Суми, 2010. – №4(6). – С. 359–366.
- Сластенин В.А. Педагогика / В.А.Сластенин – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
- Семиченко В.А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека : [модульный курс психологии. Модуль «Направленность» (Лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы)] / В.А.Семиченко – К.: Миллениум, 2004. – С. 38–39
- Сінкевич С.В. Формування ціннісного ставлення курсантів вищих військових закладів освіти до вивчення іноземної мови: дис. ... канд. пед. наук: 20.02.02 «Військова педагогіка і психологія»/ Сінкевич С.В. – Хмельницький, 2002. – 186 с.
- Столбецька С.Б. Ця славнозвісна мотивація! / С.Б.Столбецька // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: [збірник наукових праць] / [за загальною редакцією академіка АПН України М.Б.Свтуха]. – К.: Видавничий центр КНЛУ, НМАУ, 2010. – Випуск 41. – С.54–57

В статтє рассматривается вопрос профессиональной мотивации будущих менеджеров туризма. Определяются группы мотивов, их показатели, характеристики и условия для более эффективного формирования высокого уровня профессиональной мотивации студентов. Профессиональная мотивация будущего менеджера туризма представляет собой

интегральный процесс деятельности специалиста, который стимулирует профессиональное самосовершенствование, саморазвитие эмоциональных и волевых качеств, приобретения новых профессиональных знаний, умений и навыков, что, в свою очередь, дает возможность осуществлять инициативные, творческие действия, не испытывая неуверенности за свои решения и их последствия.

Ключевые слова: будущие менеджеры туризма, мотив, профессиональная мотивация, группы мотивов/

The article discusses professional motivation tourism managers to-be. The groups of motives have been identifies as well as their performance, characteristics and conditions for more effective formation of a high level of professional motivation of students. Professional motivation is not the same for everyone and depends on many psychological, physiological and sociological factors that determine the relationship between the system of value orientations personality. Speed and quality of professional motivation also depend on the ratio of the value system of personality and values of society to which a person belongs.

Key words: future tourism managers, motif, professional motivation, team motivation.

УДК 371.13

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНОГО ПРОФІЛЮ (В УМОВАХ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ)

Луценко Григорій Васильович
м.Черкаси

Проаналізовано психолого-педагогічні умови реалізації концепції фундаментальної професійної освіти. Виокремлено та проаналізовано педагогічні умови, що дозволяють сформувати конкурентоспроможного фахівця фізико-математичного профілю, здатного творчо підходити до вирішення педагогічних завдань. Доведено, що підготовка майбутнього фахівця фізико-математичного профілю до творчої професійної діяльності тісно пов'язана з включенням студентів у активну творчу діяльність дослідницького характеру.

Ключові слова: фундаменталізація, концепція фундаментальної освіти, фундаментальні знання, професійна педагогічна освіта, науково-дослідна робота.

Фундаментальність освіти є одним із пріоритетів сучасної освітньої парадигми й обумовлює глибину і широту спеціальних, загально-філософських, загальнокультурних, психолого-педагогічних знань, перетворення структури підготовки, високий рівень теоретичних узагальнень і разом з тим достатню професійну підготовку.

Фундаменталізація професійної освіти, з одного боку, обумовлена вимогами сучасного суспільства до рівня підготовки фахівця, що володіє широтою і глибиною знань не тільки в своїй предметній області, але і в суміжних областях, а з іншого – до швидкого морального старіння набутих у процесі навчання у ВНЗ професійних знань і умінь. Фундаменталізація професійної освіти повинна забезпечити умови для формування соціально захищеного, конкурентоспроможного фахівця, здатного до рефлексії особистісного розвитку, оцінки своєї навчально-пізнавальної, науково-дослідної, а потім і професійної творчої діяльності.

В опублікованій у 2005 році доповіді ЮНЕСКО «До суспільств знання» експерти міжнародного рівня (Л.Демаре, Ж.Плуен та ін) стверджують, що сучасні найефективніші способи використання людського капіталу вимагають нових моделей розвитку вищої освіти, що ґрунтуються на знанні, на взаємодопомозі й участі всіх верств населення у процесі навчання. З цим же пов'язана позиція авторів концепції інформаційного суспільства (Д.Белл, Дж.Гелбрейт, А.Тоффлер), які висунули тезу, що вища освіта перетвориться в визначальний соціальний інститут, і першість залишиться за тією нацією, яка створить найбільш ефективну систему неперервної освіти (long life education) [1]. Світовим тенденціям формування глобального інноваційного суспільства за допомогою інтеграції трикутника

«освіта, дослідження та інновації», задокументованої в «Московській декларації» і матеріалах саміту «Групи восьми» (Санкт-Петербург, 2006 р.), співзвучна українська «Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») [2].

Метою нашого дослідження є виокремлення та аналіз педагогічних умов, що дозволяють сформувати конкурентоспроможного фахівця фізико-математичного профілю, здатного творчо підходити до вирішення педагогічних завдань.

Фундаментальна освіта має бути цілісною, що обумовлює необхідність інтегративності освіти. Інтеграція різних компонентів процесу професійного становлення фахівця в цілісну систему можлива при реалізації трьох взаємопов'язаних компонентів: 1) адаптація цільових, змістових і процесуальних аспектів неперервної професійної освіти до основних параметрів конкретної системи підготовки фахівця; 2) уточнення змісту професійної освіти системи підготовки фахівця через розробку гнучкого навчального плану, оптимального поєднання обов'язкових курсів та курсів за вибором студента; 3) цілеспрямований розвиток можливостей системи підготовки фахівця в університеті. Інтегративність професійної освіти на якісно новому рівні забезпечує єдність фундаментальної і професійної підготовки майбутнього фахівця фізико-математичного профілю.

Аналіз результатів працевлаштування випускників класичних університетів (на прикладі Навчально-наукового інституту фізики, математики і комп'ютерно-інформаційних систем Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького) показує, що 30-40 % молодих спеціалістів вибирають роботу викладача.

А тому очевидно, що при підготовці майбутніх фахівців фізико-математичного профілю кінцевою метою освітнього процесу є не передача психолого-педагогічних знань і формування на їх базі певних професійних умінь і навичок, а формування професійного педагога, здатного до аналітичної, проєктивної, прогностичної, рефлексивної, організаторської та науково-дослідної діяльності, і як наслідок, необхідно вести мову саме про професійну освіту майбутнього педагога. При цьому не можна не погодитися з думкою О.М. Леонтьєва про те, що «професійна освіта – це виробництво передусім людини як людини, а не працездатної істоти, яка автоматично виконує набір професійних функцій. До цього набору потрібна ще «надбавка від себе»: якась частинка вашого індивідуального ставлення до справи, вашого особистого уявлення про те, як краще виконати» [3].

Педагогічна освіта в сучасній психолого-педагогічній

літературі розглядається як один з видів професійної освіти. С.У. Гончаренко розглядає педагогічну освіту як підготовку педагогічних і науково-педагогічних кадрів та сукупність знань здобутих у результаті цієї підготовки [4], в [5] це поняття трактується більш широко, а саме як складова частина системи освіти, одна з ланок, що визначають рівень і перспективи її розвитку. Тому «педагогічна освіта покликана вирішувати два комплекси взаємопов'язаних завдань: по-перше, сприяти розвитку соціально значимої особистості майбутнього педагога (його фундаментальної загальнокультурної підготовки, моральної і громадянської зрілості, що роблять його по праву наставником підростаючого покоління) і, по-друге, сприяти професійному становленню і спеціалізації в обраній галузі діяльності. Розвиток особистості педагога – мета, основа і умова ефективності його професійної освіти. Таке трактування педагогічної освіти дозволяє на основі тенденцій розвитку професійної освіти в цілому визначити тренд професійної підготовки фахівця фізико-математичного профілю готового до викладацької діяльності. Основою має стати компетентнісний підхід, який забезпечить: вільний розвиток особистості майбутнього фахівця-фізика, зміну корінних освітніх установок, перехід від «знаннєвої» парадигми освіти до «розвиваючої» парадигми, від адаптивної і репродуктивної моделі до діяльній і перетворюючої спрямованості професійної освіти.

Критерії ефективності професійної освіти – об'єктивні показники професійної майстерності, що характеризуються стійкістю на певному відрізку часу. До основних критеріїв ефективності професійної освіти відносять:

- Самостійність у професійній діяльності;
- Отримання стійких позитивних результатів;
- Продуктивність праці;
- Професійно-орієнтоване мислення;
- Культуру праці;
- Творче ставлення до праці [6].

Аналіз психолого-педагогічної літератури, а також власний досвід роботи в педагогічному інституті, класичному університеті привели нас до висновку про те, що поряд з перерахованими вище критеріями ефективності професійної освіти, надзвичайно важливим фактором є ступінь розвитку мотивації. Цей критерій характеризує спрямованість особистості, ступінь її відповідності інтересам суспільства, колективу. Показниками розвитку мотивації служать:

- Активна творчо-пошукова позиція;
- Високорозвинені пізнавальні інтереси і здібності;
- Дослідницький стиль мислення;
- Потреба в постійному оновленні і збагаченні знань;
- Високий рівень комунікативності.

На нашу думку, підвищення рівня мотивації фахівців здійснюється за рахунок впровадження інноваційних освітніх технологій (методу проектів, проектування індивідуальної учбової діяльності), які оптимізують пізнавальний процес.

Ідея перетворення навчальної діяльності в навчально-творчу найбільш повно, на наш погляд, розроблена в працях В.І. Андрєєва, в яких закладені основи евристичного програмування та педагогіки творчості [7, 8].

Дослідженню різних аспектів підготовки студентів до творчої педагогічної діяльності присвячені також дисертаційні роботи Г.В. Абросимова, М.А. Байдан, І.Л. Беленок, С.В. Борівський, Т.К. Градусової, Н.Ю. Єрмілова, І.А. Карпачової, Н.М. Яковлевої та інших вчених. Зокрема, у дослідженні М.А. Байдан вивчена залежність між науковою роботою студентів та розвитком їх творчої активності [9].

Найважливішою умовою становлення творчо активної особистості фахівця фізико-математичного профілю в процесі професійної освіти в університеті є формування професійно-педагогічної спрямованості особистості студента, мотивації на творчість в майбутній професійній діяльності навіть якщо вона не буде безпосередньо пов'язана з викладанням.

Професійно-педагогічна спрямованість підготовки викладача в університеті повинна здійснюватися, перш за все, через професіоналізацію викладання всіх навчальних дисциплін, всієї наукової та виховної роботи. У той же час, в університеті формування професійно-педагогічної спрямованості особистості має свої складності. По-перше, класичні університети є центрами наукових досліджень і в зв'язку з цим зосереджують зусилля на підготовці фізиків, математиків, хіміків для роботи в наукових установах та виробництві й істотно менше уваги приділяють підготовці кваліфікованих викладачів для загальноосвітніх навчальних закладів. По-друге, багато викладачів університету підходять до визначення змісту освіти з точки зору важливості тих наук, які вони викладають, мало приділяючи уваги вимогам, що ставляться до викладача фізики чи математики на сучасному етапі. По-третє, психолого-педагогічні та методичні дисципліни, яким належить провідна роль у формуванні професійно-педагогічної спрямованості особистості майбутнього викладача, вивчаються тільки на 3-5 курсах і при цьому істотно обмежені в часі. По-четверте, педагогічна практика, в ході якої студенти набувають професійні вміння і навички, в університеті передбачена тільки один раз на 5 курсі. На четвертому курсі це виробнича, або в найкращому разі комбінована практика. І, нарешті, по-п'яте, навчальна та науково-дослідна робота в університеті пов'язана, в основному, з фундаментальною підготовкою фахівця фізико-математичного профілю і практично не має відношення до його професійно-педагогічної підготовки. Разом з тим, підготовка майбутнього фахівця в умовах постійно зростаючих вимог сучасного суспільства неможлива без цілеспрямованої і систематичної роботи з формування позитивної мотивації на набуття педагогічної професії, в тому числі і в процесі фундаментальної фізико-математичної підготовки, отже, і без подолання перерахованих вище проблем.

Умовою формування творчо активної особистості викладача в процесі професійної освіти в університеті є розвиток творчих педагогічних здібностей – таких психічних якостей особистості, завдяки яким людина може успішно займатися творчою педагогічною діяльністю. Ф.М. Гоноболін виділяє ряд професійно-особистісних особливостей вчителя, серед яких: здатність до творчої роботи, здатність швидко реагувати на педагогічні ситуації і гнучко вести себе в них, здатність передбачати результати роботи [10]. Г.В. Абросимова виділяє якості творчої особистості, які можуть проявлятися в стійких інтелектуальних формах: здатність до «бачення проблеми», оригінальність мислення, діалектичність мислення, легкість асоціювання, гнучкість мислення, антиконформізм мислення, легкість генерування ідей, критичність мислення, здатність до переносу [11].

Розвиток творчих здібностей майбутнього фахівця фізико-математичного профілю неможливий без формування творчих педагогічних умінь, що забезпечується фундаментальною професійною педагогічною освітою. Навіть за умови працевлаштування на посади не пов'язані з педагогічною діяльністю, фахівець який володіє таким педагогічним інструментарієм стане в подальшому успішним керівником відділу, напрямку, проекту і т.д. Під фундаменталізацією професійної педагогічної освіти фахівця фізико-математичного напрямку в університеті ми розуміємо побудову її змісту на рівні методології, яка дозволяє не тільки вільно використовувати отримані знання в мінливій педагогічній реальності, але і розвивати педагогічне мислення, що відображає цю реальність.

Педагог в процесі професійної освіти в університеті повинен отримати інваріантне ядро, яке зробило б його досить мобільним в реалізації вузівської підготовки в постійно мінливих умовах освітньої практики. Саме фундаментальність освіти, на думку Г.Я. Дутки, дозволяє фахівцеві досить швидко і відносно безболісно перебудовуватися, здобувати нові спеціальності і спеціалізації [12].

Цікавою видається концепція комплексної професійної

підготовки викладача фізики в університеті запропонована І.М.Агібовою [13]:

1. Фундаментальна підготовка з фізики і сформований на її основі високий рівень методологічної культури, що дозволяє формувати у майбутнього викладача фізики відповідний рівень технологічної культури, узагальнені професійні вміння.

2. Фундаменталізація педагогічної освіти, що забезпечує професійну гнучкість, мобільність фахівця, його здатність до самоосвіти і професійного саморозвитку.

3. Природничі, психолого-педагогічні та методичні дисципліни розглядаються не як сукупність традиційних автономних курсів, а як інтегрований цикл дисциплін, пов'язаний єдиною метою і міждисциплінарними зв'язками

4. Комплексна підготовка викладача фізики в університеті, що включає в себе різні форми навчальної та позанавчальної діяльності студента, забезпечує розкриття і розвиток здібностей, схильностей, творчого потенціалу особистості.

Але на нашу думку, не слід заціклюватися лише на під-

готовці майбутнього фахівця як викладача, адже суттєвою рисою університетської освіти є органічне поєднання навчальної та науково-дослідної роботи студентів, що створює сприятливі умови для підготовки фахівця, здатного підходити творчо до постановки проблеми та знаходження шляхів розв'язку складних завдань в будь-якій обраній ним сфері діяльності.

Підготовка майбутнього фахівця фізико-математичного профілю до творчої професійної діяльності тісно пов'язана з включенням студентів у активну творчу діяльність дослідницького характеру. При цьому формування дослідницьких умінь студентів буде йти найбільш ефективно при дотриманні ряду умов: 1) система студентської науково-дослідної роботи повинна пронизувати всі навчальні заняття – теоретичні та практичні; 2) на всіх етапах навчальної та науково-дослідної роботи необхідно враховувати індивідуальні особливості студентів, 3) для забезпечення наступності у формуванні вмінь і навичок дослідницької діяльності необхідно забезпечити наскрізну тематичну єдність навчальної та науково-дослідної роботи студента на різних курсах.

Література і джерела

1. Всемирный доклад ЮНЕСКО 2005 г. «К обществу знания». Париж, 2005 [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.unesco.org/ru/worldreport>>. – Загл. з екрану. – Мова рос.
2. Державна національна програма «Освіта». – К.: Освіта, 1993. – 24 с.
3. Леонтьев А.Н. Начало личности - поступок. Избр. психол. произв. В 2-х т. - Т. 1. - М.: Педагогика, 1983. - 320 с., с. 383
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. - К.: Либідь, 1997. - 375с.
5. Российская педагогическая энциклопедия. В 2-х т. Т. 2. - М.: БРЭ, 1999.-672 с.
6. Професійна освіта: Словник: Навч. посіб. / Уклад. С.У. Гончаренко та ін.; За ред. Н.Г. Ничкало. – К.: Вища школа, 2000. – 380 с.
7. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. - Казань: Изд-во Каз. ГУ, 1988. - 238 с.
8. Андреев В.И. Эвристическое программирование учебно- исследовательской деятельности: Метод, пособие. – М.: Высшая школа, 1981. -240 с.
9. Байдан М.А. Научно-исследовательская работа студентов как средство формирования их творческой активности: Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. - Одесса, 1985. -15 с.
10. Гоноболин Ф.Н. Педагогические способности и их классификация //Материалы конференции по проблеме способностей. - М., 1970. - 126 с.
11. Абросимова Г.В. Теория и практика дидактико-методической подготовки будущих учителей к педагогическому творчеству: Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук. - Челябинск, 1996. -358 с.
12. Дутка Г.Я. Фундаменталізація математичної освіти майбутніх економістів: монографія / Г.Я. Дутка; Наук. ред. д-р. пед. наук, проф., чл.-кор. АПН України М.І. Бурда. – К.: УБС НБУ, 2008. – 478 с.
13. Агибова И.М. Комплексная подготовка преподавателя физики в университете: Дис. ... д-ра пед. наук. - Ставрополь, 2004. - 490 с.

Проанализированы психолого-педагогические условия реализации концепции фундаментального профессионального образования. Выделено и проанализировано педагогические условия, позволяющие сформировать конкурентоспособного специалиста физико-математического профиля, способного творчески подходить к решению педагогических проблем. Доказано, что подготовка будущего специалиста физико-математического профиля до творческой профессиональной деятельности тесно связана с включением студентов в активную творческую деятельность исследовательского характера.

Ключевые слова: фундаментализация, концепция фундаментального образования, фундаментальные знания, профессиональное педагогическое образование, научно-исследовательская работа.

The psychological and pedagogical conditions of the conception of fundamental professional education realization have been analyzed. The pedagogical conditions that allow to form the competitive specialists in physics and mathematics which capable to constructive solve of the educational problems have been distinguished and analyzed. It has been proved that the training of the future specialist in physics and mathematics for the creative professional activity is closely related to the inclusion of students to the constructive research activity.

Key words: fundamentalization, conception of fundamental education, fundamental knowledge, professional pedagogical education, research activities.

УДК 372.853:53

РОЗВИТОК ФІЗИЧНИХ ЗНАНЬ УЧНІВ ЗАСОБАМИ ПРЕДМЕТНИХ І МІЖПРЕДМЕТНИХ ЕКСКУРСІЙ ДО МУЗЕЮ

Масленнікова Діана Юріївна
Попова Тетяна Миколаївна
Прудкий Олександр Сергійович
м.Керч

Виконуючи різноманітні освітні функції, вчитель реалізує як розвивальну, так і соціокультурну функцію навчання фізики в загальноосвітній школі, наповнюючи зміст навчання елементами наукового знання про значення фізичної науки на різних етапах еволюції суспільства. У статті розкриваються розвивальні можливості предметних і міжпредметних екскурсій до музеїв різноманітних профілів і прикладів їхнього використання, спрямованих на розвиток фізичних знань і формування культурно-наукового світогляду учнів загальноосвітньої школи.

Ключові слова: навчання фізики, музей, предметні і міжпредметні екскурсії, культурно-науковий світогляд.

Світова, європейська і національна культурно-наукова спадщина є наслідком і, водночас, наочним свідком еволюції людської цивілізації. Саме суспільне розуміння значення знань про історію людства як культурно-наукову спадщину, що має передаватися майбутньому поколінню, здатному до її збереження, примноження, є передумовою привертання уваги всього громадського товариства до державної музеєзнавчої політики.

Плануючи навчальну і позакласну роботу, вчитель обов'язково враховує вимоги навчальних програм до знань, умінь і навичок школярів, їх психолого-педагогічні особливості, можливості школи і кабінету фізики. Перед учителем фізики виникає проблема розширення кругозору учнів, а також наочної ілюстрації використання людиною наукових досягнень, що може бути доступним під час екскурсійного заняття до музею, який знаходиться в регіоні, де вчать діти.

У сучасних методичних джерелах розглядається багато методичних підходів до проведення навчальних екскурсій до музеїв різного профілю. Але методисти (К.В. Альбін, Н.С. Білий, О.І. Бугайов, П.А. Бурдейний, Б.А. Воронцов-Вел'ямінов, С.У. Гончаренко, Є.Е. Евенчик, А.С. Єнохович, С.Є. Каменецький, О.І. Каравасев, І.Я. Ланіна, А.Н. Мягкова, А.І. Павленко, Т.М. Попова, Н.С. Пуришева, Ф.М. Реснянський, Л.І. Резников, М.І. Розенберг, О.В. Сергєєв, А.Н. Склякін, О.Н. Соколова, О.В. Усова, І.П. Шидлович, А.Н. Яворський, М.Т. Янко та ін.). А деякі методисти (П.А. Бурдейний, та ін.) наголошують на тому, що будь-який музей розповідає про частинку культурно-наукової історії, тому відвідування музею є продовженням освітнього процесу за межами школи.

Виконуючи різноманітні освітні функції, музейно-педагогічний процес створює передумови розвивального навчання в процесі формування особистісної культури учнів, їх ціннісних орієнтацій у соціумі. Тим самим вчитель реалізує як розвивальну, так і соціокультурну функцію навчання фізики в загальноосвітній школі (В.В. Краєвський, О.І. Ляшенко, А.І. Павленко, В.С. Савчук, М.І. Садовий, А.В. Хуторський, Р.М. Щербаков та ін.), наповнюючи зміст навчання елементами наукового знання про значення фізичної науки на різних етапах еволюції суспільства, її ролі в житті людини. Приклади використання величезного потенціалу культурно-наукової світової, європейської і національної спадщини вчителем фізики на уроках допомагатиме у вирішенні проблеми розширення кругозору учнів і формування їх культурно-наукового світогляду.

Отже, метою статті є розкриття засобів предметних і міжпредметних екскурсій до музеїв різноманітних профілів і при-

кладів їхнього використання, спрямованих на розвиток фізичних знань і формування культурно-наукового світогляду учнів загальноосвітньої школи.

Розмаїття музеїв на території сучасної України розкриває перед учителем величезні можливості з унаочнення навчально-виховного процесу з фізики. Так, у Києві в ознаменування 40-річчя пуску першої ділянки Київського метрополітену довжиною 5,2 км у 2000-му році був відкритий Музей Київського метрополітену. Музей розповідає про історію відкриття та розвитку Київського метрополітену. У музеї містяться фотографії, експонати, макети, колекція проїзних документів метрополітену та ін. Експозиція музею налічує 1545 одиниць основного і 910 одиниць допоміжного фонду, і постійно оновлюється [3].

Відвідування цього музею буде доречною під час вивчення "Електродиніміки".

Також у Києві 26 січня 2004 року був відкритий Музей пожежної справи, в якому досконале представлена історія пожежної справи. Кількість виставленої техніки тут поки не дуже велика, але всі машини повністю відреставровані і працездатні. Також в музеї зібрана ціла колекція пожежних інструментів, старих документів, фотографій. Багато експонатів, які виставлені тут – унікальні і не мають аналогів не в Україні, не в країнах Європи.

Музей дає унікальну можливість познайомитися з історією та сучасністю однією з найбільш відважних професій. Тут можна побачити перші пожежні автомобілі, як розвивалася техніка, дізнатися як розвивалася техніка пожежогасіння за останній більш ніж столітній період.

Найбільш давні експонати – це навіть не машини, а вози на кінній тязі кінця XIX століття. Це паровий насос – перше механізоване засіб боротьби з вогнем. Перший пожежний автомобіль в Києві з'явився в 1913 році і служив він нашій столиці до середини 1920-х років, поки промисловість не почала виробляти свої пожежні машини на шасі знаменитого ЗіС-5 [4].

Учитель фізики може використати матеріал, з яким школярі ознайомлюються під час відвідування цього музею, під час вивчення "Гідродиніміки", "Термодиніміки".

Музей телебачення був відкритий в Київському телецентрі до 55 річниці професійного телевізійного мовлення в Україні. В експозиції музею представлені різноманітні телевізійні раритети: телевізійна техніка, лампові телевізори, водяна збільшувальна лінза.

Музей телебачення розповідає своїм відвідувачам про розвиток телевізорів і телевізійної техніки в XX – на початку XXI століття. У ньому представлені моделі цього обов'язкового атрибуту кожної квартири від моделей з водяними лінзами, до суперплоских екранів. Є в музеї і найперший телевізор СРСР, який був розроблений ще в 40-ті роки і носив назву "КВН", яке складалося з перших букв його творців: В.К. Кенігсон, Н.М. Варшавського, І.А. Ніколаївського. Екран цього телевізора круглий, а розмір зображення, переданого на екран, становить 140 мм. Через те, що зображення занадто мало, на заводі випускалася спеціальна лінза, яка його збільшувала.

Можна в Музеї телебачення побачити робочу студію АСБ-1, в якій проходили зйомки головного політичного шоу країни. Знімальна майданчик студії розміщується внизу, а нагорі розташований режисерський і звукорежисерський пульти [5].

Для тих школярів, які не мають можливості відвідати Му-

зей телебачення в Києві в мережі Інтернет за фінансової підтримки Московського Бюро ЮНЕСКО та Федерального агентства з друку і масових комунікацій створений віртуальний “Музей телебачення та радіо” (<http://www.tvmuseum.ru/>). Тим самим світовою громадою визнається, що історія телебачення та радіо – це історія вітчизняної культури, історія країни. Вона не може бути повною, якщо немає музею радіо та телебачення, немає енциклопедії, немає публічних збірань приватних архівів, які зберігаються у тих, хто починав радіо і телебачення [6].

Учитель фізики може обрати відвідування цього музею на узагальнюючих уроках із “Електродинаміки”.

10 березня 2012 року в Києві був відкритий перший музей фізики. Прикладну науку відвідувачі можуть вивчати за допомогою сучасних, утім давно винайдених приладів і винаходів. За декількох місяців роботи в музеї справжній аншлаг. Окрім дітей приходять випробувати закони фізики і дорослі. Тут до всього можна торкатися, пробувати, перевіряти [7], а також можна проводити практичні заняття, на яких діти краще засвоюють вивчений матеріал.

Державний політехнічний музей при НТУУ “КПІ” був відкритий 11 вересня 1998 року під час святкування 100-річчя КПІ. З часу свого відкриття музей сформувався як науково-дослідна та культурно-освітня установа, яка проводить наукову, виховну та просвітницьку роботу в різноманітних формах.

У семи залах розміщено експозиції з історії КПІ та різних напрямків техніки, які охоплюють стан та розвиток науки і техніки в Україні та світі, а саме: електроніка, приладобудування, радіотехніка, телекомунікації, інформатика, корисні копалини, промислові технології, машинобудування, авіація і космонавтика, транспорт, металургія, електрозварювання, енергетика. Працює експозиція техніки військового зв'язку та зброї. Також проводяться виставки, які розширюють рамки музейної діяльності.

Обладнана експонатами прилегла до музею територія. На будинку музею встановлені меморіальні дошки І.І.Сікорському і А.М.Льольці, пам'ятники видатним вченим Є.О. Патону, С.А. Лебедеву, С.П. Корольову.

У музеї проводяться оглядові лекції та екскурсії. За ініціативою Президента НАН України Б.Є. Патона і ректора НТУУ “КПІ” М.З. Згуровського на базі Державного політехнічного музею з 25 жовтня 2001 р. розпочато цикл наукових читань “Видатні конструктори” [1].

Відвідування цього музею сприяє різнобічному розвитку фізико-технічних знань школярів, їх світогляду.

Профіль музею може не співпадати з фізико-технічною спрямованістю або з темою, що вивчається. Так наприклад, в Україні є багато і незвичайних музеїв. У Львові – Музей пивоваріння, Музей-аптека; на Волині – Музей дзвонів; в АР Крим – Музей “Морські курйози”, який привертає увагу громадськості до екологічних проблем Чорного моря; у Києві – Музей мініатюри, Музей історичних скарбів, Музей книги і друкарства, Музей іграшки, Музей хліба, Музей води, Музей історії туалету, музей при Київській обсерваторії, Музей пошти, Музей грамзапису та старовинних музичних інструментів тощо. під час міжпредметних екскурсій до таких музеїв учитель завжди може виокремити деякі елементи музейних експонатів, на які варто привернути увагу школярів. І тут головним завданням учителя фізики навчитися “бачити фізику” там, де її “не може бути”. Тим самим учитель розвивається сам і спрямовує свою діяльність на розвиток фізичних знань школярів.

Приклади використання людиною законів природи і науково-технічних досягнень при створенні культурних пам'яток вражають своєю різноманітністю та величчю, чим формують позитивний емоційний стан учнівської аудиторії і сприяють розвитку фізичних знань школярів.

Одним із яскравих прикладів міжпредметної екскурсії до культурно-історичного об'єкту, що, з одного боку, розкриває її культурно-розвивальний потенціал, а з іншого, – може бути ви-

користаний учителем на різноманітних етапах вивчення фізики в умовах розвивального навчання, є екскурсія до картинної галереї І.К. Айвазовського в місті Феодосія.

Іван Костянтинович Айвазовський (1817-1900) відомий усьому світові як найкращий представник одного з художніх напрямків – маринізму (від фр. *mariniste*, іт. *marinista*, лат. *marinus* – морський [1, с. 302]). Він був майстром морського пейзажу. Серед майже 6 тисяч картин, написаних ним, є картина «Хаос», яка і тепер виставлена в художній галереї Ватикану.

І.К. Айвазовський – почесний громадянин міста Феодосії. За його ініціативою в місті були побудовані залізниця і залізничний вокзал, водопровід, школи для дітей із бідних родин. А свій дім він заповів улюбленому місту. Саме там зараз знаходиться його картинна галерея.

Картини І.К.Айвазовського залишають у відвідувачів незабутні враження, а, з точки зору фізики, в його картинах художньо зображено багато фізичних явищ і процесів. Саме цим може скористатись учитель, плануючи подальшу свою роботу.

Приклад 1. Картина “Берег моря вночі” (1837).



Рис. 1. Репродукція картини І.К. Айвазовського «Берег моря вночі» (1837)

Картина “Берег моря вночі” (рис. 1), виконана художником під час навчання в Академії мистецтв у Санкт-Петербурзі в класі пейзажного та батального живопису. На картині зображено сріблясто-синє небо з швидкими хмарами, схвильоване золотисто-зелене море, кораблі, що похилилися під поривами вітру.

На картині ми бачимо і місяць, злегка вкритий хмарами.

Під час вивчення явища розсіювання світла можна навести приклад, що розсіяне хмарами світло освітлює узбережжя більше, ніж звичайне.

Човен, з якого знімають вантаж, переохилений на правий бік. Для демонстрації умов плавання тіл і значення розташування центра мас учитель також може використати репродукцію цієї картини.

Світло від маяка, що слугує міткою для кораблів, – побли-



Рис. 2. Репродукція картини І.К. Айвазовського «Стара Феодосія» (1839)

зу земля, розповсюджується відповідно до закону прямолінійного розповсюдження світла.

Місячна доріжка розмита, але подекуди видно її відбивання від поверхні морської води. Море майже все білого кольору через відбивання поверхнею місячного сяйва.

Приклад 2. Картина "Стара Феодосія" (1839).

І.К. Айвазовський незліченну кількість разів малював рідну Феодосію. Картина "Стара Феодосія" (рис. 2) відноситься до раннього періоду творчості художника.

У даній картині велике зацікавлення, з точки зору фізичних явищ, викликає дерево, нахилене під достатньо великим кутом до горизонту, що ілюструє прояв законів Ньютона. Учні можуть отримати завдання накреслити розподіл сил, які діють на дерево.

Під час вивчення оптичних явищ можна приділити увагу тому факту, що місто на задньому плані освітлене, а від дерева падає тінь, і люди поблизу нього зображені в напівтіні.



Рис. 3. Репродукція картини І.К. Айвазовського «Аварія корабля» (1843)

Приклад 3. Картина "Аварія корабля" (1843).

Морська тема лейтмотивом проходить через багато творів І.К. Айвазовського. Зображувати одну зі стихій майстер буде все своє життя. Безліч станів стихії зображує художник, його герої потрапляють і в бурю, їх може спіткати шторм, іноді на полотні зображувався повний штиль. Ми також можемо побачити море, як вдень, так і вночі, в світлових сутінках і в променях заходу. Підраховано, що море у І.К. Айвазовського може мати до десяти різних відтінків блакитного і синього кольорів (рис. 3).

До корабельної теми Іван Костянтинович буде звертатися ще не раз. Головна тематика цих картин – безпорадність людини перед могутністю природи.

За допомогою цієї картини доцільно проілюструвати учням умови плавання тіл. Човен з людьми, які врятувались, наповнений не повністю. Усі люди знаходяться на кормі човна, що дозволяє йому долати через хвилі.

Приклад 4. Картина "Чесменський бій" (1848).

Чесменський бій – морська битва, що проходила 26 червня (7 липня) 1770 року під час російсько-турецької війни 1768-1774 рр. у бухті Чесма (Çeşme) в Хиосській протоці Егейського моря. На картині (рис. 4) зображений саме той морський бій. Палають вражені та розбиті кораблі. У повітрі літають уламки кораблів, палаючі шматки парусів і легких предметів. Нові кораблі прийшли на допомогу своїм.

На даній картині можна побачити декілька фізичних явищ, як-от: відбивання світла від поверхні води, розсіювання світла від пожежі в димовій завісі та від місячного сяйва, традиційного для І.К. Айвазовського, розсіювання світла у хмарах. Під впливом конвекції літають шматки парусів та легких частин суден. Човен, переважаний врятованими бійцями і занурений на три чверті своєї висоти, не тоне, тому що виконуються умови плавання тіл.

Приклад 5. Картина "Неаполітанська затока вранці" (1843).



Рис. 4. Репродукція картини І.К. Айвазовського «Чесменський бій» (1848)

Неаполітанська затока – улюблене місце творчості художників-мариністів. Цю частину Тірренського моря біля західного узбережжя Італії, багатого середземноморськими пейзажами, І.К. Айвазовський змалював кілька разів. На даній картині художник не оминув увагою руїни античного Баїа, сам Неаполь, тліючий вулкан Везувій і останки стародавньої Помпеї. Картина цікава насиченістю блакитних та білих тонів (рис. 5).

Якщо придивитися до суден, можна побачити відсутність відбивання від поверхні води кораблів.

У центрі картини художник зобразив човен, у носовій частині якого стоїть купець, але човен стоїть рівно відносно поверхні води.

Чи можуть такі явища спостерігатися в дійсності?

Приклад 6. Картина «Млин на березі моря» (1851).

Картина (рис. 6) являє собою вільну імпровізацію, подібну музичній, на тему місячної ночі. Найсвітліша пляма в небі – місяць. Потім легкий перехід від яскравого диска місяця до хмар,



Рис. 5. Репродукція картини І.К. Айвазовського «Неаполітанська затока вранці» (1843)

які, віддаляючись, стають темнішими. І залежно від настрою художник вирішував, що ще, крім неба, буде освітлюватися місячним світлом. У поетичному, музичному за настроєм, трохи декоративному за колоритом творі художник підкреслив чарівну силу природи.

На цій картині можуть зацікавити не лише фізичні явища, а й сам млин як механічний пристрій, що переводить енергію вітру у механічну енергію жорен, які перетирають пшеницю в муку.



Рис. 6. Репродукція картини І.К. Айвазовського
«Млин на березі моря» (1851)

Цікавим для учнів буде виконання завдання з проектування млина, для роботи якого будуть застосовані інші альтернативні джерела енергії.

Використовуючи зображення картин, учитель може наводити приклади вияву фізичних явищ, ставити перед учнями запитання і творчо-пошукові завдання, спрямовуючи навчально-пізнавальну діяльність на розвиток їх фізичних знань. А естетичне, науково-технічне, культурно-історичне сприйняття отриманої інформації обов'язково позитивно впливатиме на процес розвивального навчання.

Висновки. Вчителі фізики можуть використовувати різноманітний матеріал міжпредметних екскурсій до культурно-історичних і природних пам'яток, розташованих у місцях навчання. У кожному місті, містечку, селищі України можна знайти багато об'єктів, які є прикладами культурно-наукової й технічної спадщини і природи.

Проведене методичне дослідження показало, що використання матеріалів міжпредметних навчальних екскурсій вимагає від учителя фізики складної роботи з пошуку цікавих для учнів прикладів і завдань. Але така педагогічна діяльність також сприятиме розвитку фізичних знань школярів.

Міжпредметні навчальні екскурсії розкривають приклади регіонального, національного, світового розвитку культури та науки, прищеплюють любов до рідної держави. Тим самим розвиток знань школярів супроводжується формуванням емоційно-ціннісного ставлення учнів до екологічних проблем, пам'яток природи, культури, соціокультурних явищ і наповнюється культурним змістом.

Перспективу подальших розвідок ми бачимо у визначенні дефініції “міжпредметні навчальні екскурсії” на основі теоретичного дослідження й аналізу численних філософських, психолого-педагогічних і дидактичних джерел.

Література і джерела

1. Булыко А.Н. Современный школьный словарь иностранных слов /А.Н. Булыко. – М.: “Мартин”, 2005. – 624с.
2. Державний політехнічний музей. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://kiev.globalinfo.ua/cultura/Gosudarstvennyj-politehnicheskij-muzej-pri-NTUU-KPI.html>>. – Загол. з екр. – Мова укр.
3. Музей Киевского метрополитена. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://ru.wikipedia.org>>. – Загол. з екр. – Мова рос.
4. Музей пожарного дела. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://mesta.kiev.ua/museums/392-muzej-pozharnogo-dela.html>>. – Загол. з екр. – Мова рос.
5. Музей телевидения. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://relax.com.ua/where-to-go/museum/museum-tv>>. – Загол. з екр. – Мова рос.
6. Музей телевидения и радио в Интернете. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.tvmuseum.ru>>. – Загол. з екр. – Мова рос.
7. Музей физики. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://1tv.com.ua/uk/news/2012/03/09/17634>>. – Загол. з екр. – Мова укр.

Выполняя разнообразные образовательные функции, учитель реализует как развивающую, так и социокультурную функции при обучении физике в общеобразовательной школе, наполняя содержание обучения элементами научного знания о значении физической науки на разных этапах эволюции общества. В статье раскрываются развивающие возможности предметных и междисциплинарных экскурсий в музеи различных профилей и примеров их использования, направленных на развитие физических знаний и формирование культурно-научного мировоззрения учащихся общеобразовательной школы.

Ключевые слова: обучение физики, музей, предметные и междисциплинарные экскурсии, культурно-научное мировоззрение.

Performing a variety of educational functions, the teacher realizes both developmental and socio-cultural functions in teaching physics at secondary school, filling the content of the training by elements of scientific knowledge's about the importance of physical science in various stages of social evolution. The possibilities of subject and interdisciplinary excursions to different profiles museums and examples of their using, aimed to the development of physical knowledge's and formation the cultural-scientific world view of secondary school students are revealed at the article.

Key words: teaching physics, museum, subject and interdisciplinary excursions, cultural-scientific world view.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ-ВИХОВАНЦІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ

Машкаринець-Бутко Анжеліка Іванівна

м.Ужгород

Сьогодні актуальною є потреба в науковому обґрунтуванні системи педагогічних впливів на особистість дитини, яка виховується в середовищі інтернатного закладу. Стаття присвячена розкриттю педагогічних та психологічних чинників, які впливають на розвиток дитини, позбавленої можливості виховуватися у сімейному середовищі. Процес діалектичної взаємодії біологічних і соціальних факторів, які впливають на формування людини, не може бути стихійним. Він вимагає чіткого регулювання і систематизації з боку батьків, уповноважених вихователів.

Ключові слова: діти-вихованці інтернату, розвиток, депривація

Постановка проблеми дослідження. У сучасних умовах розбудови України зростає потреба людини в духовному розвитку. Економічні, політичні, соціальні перетворення сприяють позитивним змінам в ідеологічній сфері. Спрямованість громадян України на пошуки шляхів покращення умов життєдіяльності найменш захищеної категорії населення "дітей-сиріт" зумовлює активізацію соціально-педагогічної галузі стосовно знаходження нових механізмів створення сприятливого соціально-психологічного клімату в загальноосвітніх школах-інтернатах.

Закономірності розвитку та трансформації соціально-педагогічних функцій установ інтернатного та напівінтернатного типу для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, в українському суспільстві розглядаються А.Д.Бондарем, Б.С.Кобзарем, В.Г.Слюсаренком, В.С.Яковенком. При цьому варто зазначити, що вчені звертають особливу увагу на формування моральних якостей дітей-сиріт та вихованців інтернатних закладів це Л.С.Дробот, Н.М.Огренич, Ю.Г.Підбоський. Питання педагогічного забезпечення адаптації дитини в інтернатному закладі вивчали Д.С.Зак, О.Мороз, Л.С.Нечипоренко, С.О.Сисоєва.

Особливості психологічного розвитку інтернатних вихованців вивчали психологи: О.Г.Антонова-Турченко, М.П.Аралова, І.Д.Бех, О.Я.Гошовський, І.В.Дубровіна, Т.М.Землянхіна, М.І.Лісіна, А.М.Прихожан, М.Н.Толстих, Е.П.Тимошенко.

Питаннями виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування з функціональними обмеженнями займалися такі дослідники: В.В.Кобильченко, Р.І.Кравченко, Н.Д.Ярмаченко, Є.Л.Бурменко, А.М.Висоцька, Н.П.Кравець, І.В.Атрошенко, В.О.Липа, Е.Д.Худенко та ін.

В цілому аналіз праць, присвячених розвитку особистості дитини з установи інтернатного типу в перші роки її життя, свідчить про те, що він відрізняється від розвитку однолітка з сім'ї [там само]. Це виявляється в затримці його емоційної, інтелектуальної, комунікативної сфер та особливостях самосвідомості. В основі лежить недостатня взаємодія з близькими дорослими.

Як зазначає Т.Ю.Юзеферова, в уяві дітей цінність сім'ї та наявність сімейних стосунків за умови дефіциту спілкування з дорослими значно підвищується [там само, с.32].

Отже, процес діалектичної взаємодії біологічних і соціальних факторів, які впливають на формування людини, не може бути стихійним. Він вимагає чіткого регулювання і систематизації з боку батьків, уповноважених вихователів. Сьогодні актуальною є потреба в науковому обґрунтуванні системи виховних впливів на особистість дитини, яка виховується в середовищі інтернатного закладу.

Мета дослідження полягає у розкритті педагогічних та психологічних чинників, які впливають на розвиток дитини, позбавленої можливості виховуватися у сімейному середовищі. Досягненню мети сприяло: а) проведення аналізу літератури з

проблеми депривації та її впливу на розвиток дітей, які виховуються в інтернатах; б) виокремлення психолого-педагогічних аспектів розвитку вихованців інтернатних закладів.

Виклад основного матеріалу. Численні педагогічні та психологічні дослідження доводять, що діти, які виховуються у спеціалізованих закладах для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, досить помітно відрізняються від своїх ровесників, котрі виховуються в сім'ях. Причому діти, які виховуються у інтернатних закладах, не гірші і не кращі від тих, хто виховується в сім'ях – вони просто інші.

Дитина, позбавлена батьківського піклування, повсякчас шукає відповідь на запитання: Хто я? Чому так сталося, що в мене немає мами і тата? Навіщо я з'явився на світ, кому я потрібен? На ці "недитячі запитання" дитина не може знайти відповідь, а знайшовши її, зазнає ще одного пролонгованого стресу. Така дитина, як стверджують психологи, переживає сталу депривацію.

Науковці визначають депривацію, як ситуацію, коли у дитини зникає джерело задоволення потреби, що вже виникла. Особливо важко вона переживається дітьми, якщо ця потреба не задовольняється протягом тривалого часу. Депривація виникає, як правило, внаслідок аварій, катастроф, сімейних трагедій, внаслідок чого малолітні діти залишаються без батьків, близьких [6, с. 31].

Провідним чинником, який впливає на розвиток дитини, позбавленої можливості виховуватися в сім'ї, визначається психічна депривація, яка виникає в результаті того, що дитина позбавлена можливості задовольнити основні (життєві) психічні потреби в достатній мірі на протязі достатнього часу. До основних життєвих потреб можна віднести потреби в різноплановому і розвиваючому оточенні; в емоційних зв'язках, перш за все з матір'ю, батьком та близькими людьми, які мають їх забезпечити; наявність затишку для дитини, відчуття комфорту, захищеності, довіри і т.д.

До психологічної депривації, пов'язаної з втратою дитиною у досить ранньому віці батьківського піклування, додається депривація, сформована дитячим інтернатним закладом [там само].

До травмуючих чинників відноситься також надзвичайно високий соціально-економічний статус сімей, у разі наявності надмірних вимог до рівня розвитку дитини з боку батьків, які, в свою чергу, не приділяють достатньої уваги потребам дитини, що зумовлює дисконтинуальний характер виховання.

Дисконтинуальне (інтермітуюче) виховання – (від. лат. *Intermittit* – перериваю, припиняю) є проблемою видатних сімей та таких, де сфера діяльності батьків потребує всіх їхніх зусиль без залишку. Дана проблема витікає не з браку інтелектуальних та емоційних стимулів, а з "нестачі часу" для дитини, внаслідок чого сім'я, створюючи надмірне стимульне середовище (залучаючи при цьому нянь), все ж таки не в змозі подолати недоліки наявних емоційних та соціальних стимулів [4].

Надзвичайним випадком депривації є таке явище, як госпіталізм. Госпіталізм (від лат. *hospitālis* – гостинний) – синдром патології дитячого психічного й особистісного розвитку – результат відокремлення дитини від матері та її ранньої інституалізації. У дитячому віці накладає на всі сфери особистості, що формується, негативний відбиток, гальмуючи інтелектуальний і емоційний розвиток, спотворюючи "Я"-концепцію, руйнуючи фізичне благополуччя та ін. Загальні ознаки госпіталізму в дитячому віці – втрата у вазі, млявість, апатичність, підвищена сонливість, м'язовий гіпотонус, відхід від контактів з оточуючими (відсутність здорового спостереження, поворотів "на голос",

“гудіння” у відповідь на ласку дорослого), слабкий плач тощо. У крайніх формах може призвести до серйозних душевних захворювань (дитячі маразми та ін.), хронічного інфікування, іноді до смерті [7, с. 79].

Тривога і депресія, а також агресія – все це спроби дитини відновити емоційні контакти з близькою людиною.

Тривога – емоційний стан, що виникає в ситуаціях невідомості небезпеки та проявляється в очікуванні небажательного розвитку подій. На відміну від страху як реакції на конкретну загрозу, існує генералізований, дифузійний або безпредметний страх. Як правило, пов'язаний з очікуванням невдач у соціальній взаємодії і часто обумовлений неусвідомленістю джерела небезпеки [там само, с. 550].

Депресія (від латинського *depressio* – пригнічення) – у психології афективний стан, що характеризується негативним емоційним фоном, змінами мотиваційної сфери, когнітивних уявлень і загальною пасивністю поведінки. Суб'єктивно людина відчуває насамперед важкі, болісні емоції і переживання – пригніченість, тугу, розпач. Змінюється сприйняття часу, що, як здається, тече болісно довго. Спостерігаються сповільненість, безініціативність, швидка стомлюваність. У важких, тривалих станах депресії можливі спроби самогубства [там само, с. 88].

Агресія (від латинського *aggressio* – напад) – індивідуальна чи колективна поведінка або дія, направлена на заповдирення фізичної чи психічної шкоди або навіть на знищення іншої людини чи групи. Готовність до агресивної поведінки розглядається як стійка риса особистості – агресивність. Деякі прояви агресії й автоагресії можуть бути ознакою розвитку патопсихологічних змін особистості (збудлива психопатія, параноя, епілепсія та ін.) [там само, с. 8].

Описані явища дають можливість зрозуміти деякі механізми та причини виникнення проявів агресивності дитини, позбавленої батьківської турботи.

Діагностувати депресивні ураження дитини можливо за умови багаторівневого обстеження функціонування її організму, враховуючи особливості соціальних впливів на її розвиток.

Так, у дітей, які перебувають в однакових несприятливих умовах, Й.Лангмейер та З.Матейчек виявили такі типи депривованої особистості: “пригнічений тип”, “соціальні провокації”, “гіперактивний тип”, Добре “пристосовані діти” [3].

Внаслідок неминучих втрат у житті дітей-сиріт виробляються механізми захисту від душевного болю – байдужість та черствість. Дефіцит адекватного спілкування з дорослими та дітьми, що є характерним для вихованців інтернатних установ, зумовлює розвиток неадекватності в побудові моделі подальшого спілкування: переважання захисних форм поведінки у конфліктних ситуаціях, що проявляється в нездатності до конструктивного вирішення проблемних ситуацій, агресивних спалахах, прагненні перекласти відповідальність на інших. Відсутність постійної значимої фігури та безумовного прийняття дорослим дитини, тиск ситуації, необхідність постійно пристосовуватися знижують активне ставлення до життя, а отже, створюються умови для підвищення конформізму – схильності уникати прийняття самостійних рішень, пасивна, пристосовницька орієнтація на запропоновані стандарти оцінок, поведінки. Прояв таких якостей поведінки робить дітей-сиріт легкою наживою криміногенних структур [7, с. 12-13].

Свого часу, вивчаючи сім'ї де батьки негативно впливали на дітей, В. О. Сухомлинський пов'язував незадовільний стан здоров'я дітей, травмовану психіку, важковиховуваність саме з асоціальним впливом сім'ї на їхній розвиток, і звертав увагу на те, що “важка дитина-це результат вад батьків, сімейного життя, це квітка, що розквітла в атмосфері безсердечності, неправди, обдурювання, неробства, презирства до людей, зневаги до громадського обов'язку” [1, с. 22].

Вивчення фізичного розвитку дітей, позбавлених батьківського піклування, що проживають в державних закладах (інтернатах, притулках), демонструє суттєве зниження їхніх ан-

тропометричних показників та наявність порушень трьох груп: адаптаційних, психологічного розвитку, супровідних психічних захворювань.

Адаптаційні розлади у дітей-сиріт проявляються на всіх основних векторах життєвого простору: сімейному, соціальному та всіх рівнях нервово психічного реагування: сомато-вегетативному, психомоторному та емоційно-ідеаторному.

Зокрема, І.В.Дубровіна наголошує, що у дітей, які виховуються в інтернатних закладах, спостерігається низька результативність у сфері спілкування, бідність засобів спілкування [там само, с. 24].

Суть у тому, що діти, які виховуються в рідній сім'ї чи в ДБСТ, прагнуть поділитися своїми переживаннями, насамперед, з матір'ю з близькими людьми. Це обумовлює докорінні зміни в їх поведінці залежно від емоційної ситуації. У позитивних емоційно-генних ситуаціях позитивні емоції посилюються, а у негативних – зникають, що безсумнівно впливає на пізнавальну активність дитини.

Як ми знаємо, у 90-х роках значно збільшилась частка безпритульних, “дітей вулиці”, дітей, від яких відмовилися батьки. Вчені звертають увагу на специфіку соціального статусу таких дітей. У них майже завжди спостерігаються патологічні відхилення в стані здоров'я, пов'язані з інтоксикацією в організмі матері, родовою травмою, нейроінфекцією в дитячому віці. Майже всі вони страждали на нефротизацію чи невроз, породжені психотравмами внаслідок сімейних негараздів чи втрати батьків [6, с.37-38].

Більшість таких дітей мають діагноз: затримка психічного розвитку (ЗПР), загальна недорозвинутість мови (від 35 до 60% в ранньому дитинстві), та інші відхилення [5, с.60]. Як відомо, умови життя дітей з функціональними обмеженнями, особливості їх розвитку і соціалізації суттєво відрізняються в залежності від того, де перебуває дитина – в сім'ї чи в інтернатному закладі.

Ступінь деприваційних уражень дитини визначають пересудом її індивідуальні особливості.

Наслідки деприваційного впливу потрібно аналізувати, використовуючи, багаторівневий підхід у кожному окремо взятому випадку на основі індивідуального резерву дитини з урахуванням типу сирітства, віку владштування до закладу загального утримання, особливостей дії стрес-доктора.

Діагностика характеру розвитку дитини є основою для побудови індивідуальних реабілітаційних програм.

Тож, явище сирітства та втрата дітьми батьківської опіки розглядаються як багаторівневий фактор ризику виникнення детермінант психопатологічного розвитку особистості дитини, що є найбільш травмуючим для дитини в даний період її розвитку.

Напрямки компенсації деприваційних розладів були визначені ще Й.Лангмейером та З.Матейчком на основі їх чотирівневої моделі деприваційних розладів: реактивація, редукація, ресоціалізація [3].

Як вже було зазначено вище, вагомий чинник, з яким стикаються “діти без сім'ї” – рання травмованість внаслідок смерті біологічних батьків або відмови батьків від дітей, жорстоке ставлення чи експлуатація дітей, зловживання ними як з боку самих батьків, так й інших осіб.

Як засвідчує терапевтична практика, гостра реакція на втрату близької людини не виникає у дитини відразу, а має віддалений термін дії. В деяких випадках прояви горя через втрату близької людини фіксувалися у дітей через рік після трагічної події. Тобто у такий спосіб організм дитини допомагає пережити втрати. Та все ж такі захисні сили дитини не безмежні. Коли у ситуації несприятливого оточення та травмуючих переживань, дитина залишається без захисту та підтримки близьких їй людей, вона втрачає надію на сприятливе майбутнє, може зупинитися в своєму розвитку і навіть регресувати (що є поверненням на ту стадію розвитку, в якій дитина відчувала себе комфортні-

ше). Також: травмуючий вплив на розвиток дитини має і фактор "повторного сирітства" – зміна форми соціально-правового статусу дитини-сироти чи дитини, позбавленої батьківської турботи, і повторне її влаштування в інтернатний заклад.

Наукові дослідження дали підстави до висновку, що знання деприваційних чинників впливу на розвиток дитини до її влаштування з інтернату в сім'ю є важливою умовою для визначення і застосування засобів корекції набутих патологій, що має бути враховано при розробці плану соціального супроводу кожної прийомної дитини. Відхилення в розвитку особистості, що виховується в умовах інтернату, більш помітні у підлітковому віці, особливості якого деталізовано у посібнику Н. П. Волкової [2].

Висновки. Вивчення проблем становлення і формування особистості в інтернатних закладах свідчить про несприятливий психічний розвиток дітей у закритих установах, що, в першу чергу, пов'язано із своєрідною системою спілкування дорослих з дітьми, звуженням оточуючого простору, відсутністю диференційованого підходу до дітей тощо. Соціалізація дітей-сиріт ускладнюється особливостями стану їхнього здоров'я та розвитку. Групове спілкування з дорослими, постійні вказівки, настанови та контроль з боку дорослих формують в інтернатних вихованців специфічні особливості психологічного розвитку, що підтверджується результатами досліджень психологів.

Як випливає із сказаного нами вище, умови виховання дітей в інтернатах визначаються як деприваційні, відірвані від широкіх соціокультурних відносин у суспільстві. Депривація відмежовує дитину від соціальних зв'язків з навколишнім світом, ускладнює процес формування самої особистості як унікального і неповторного феномена, погіршує встановлення суспільно значущих стосунків через нестачу міжособистісних взаємин на рівні "батьки-діти".

Проте навіть ідеальні умови в інтернаті не можуть замінити сімейного виховання, яких би зусиль не докладали до цього. Кожна дитина чекає, коли за нею прийдуть мама і тато, і вірить в те, що вони "знайдуться", заберуть її у родину, що вона буде комусь потрібна та бажана.

Тому, найбільш ефективним, що може сприяти вирішенню проблем соціального становлення різнобічного виховання дітей, позбавлених батьківського піклування, є передача їх на виховання у сім'ю, у природне соціально-педагогічне середовище.

Варто зауважити, що останніми роками на Закарпатті набувають поширення сімейні форми виховання: дитячі будинки сімейного типу та прийомні сім'ї.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямку полягають у визначенні соціально-педагогічних умов успішного розвитку дітей-вихованців інтернатного закладу.

Література і джерела

1. Вихованці інтернатів про себе і своє життя. [О.М. Балакірева(кер. авт.кол.), О.О. Яременко, Н.П. Дудар, О.А. Кершис та ін.]. – К.:Український інститут соціальних досліджень, 2000. – 134 с.
2. Волкова Н. П. Педагогіка / Наталія Павлівна Волкова. – К.: Вид. центр "Академія", 2002. – 576 с.
3. Лангмейер Й. Психическая депривация в детском возрасте / Й. Лангмейер, З. Матейчек. – Прага: "Авиценум", 1984. – 334 с.
4. На допомогу батькам, що мають дітей з особливими потребами: методичні рекомендації / Л.В. Борщевська, Л.В. Зіборова, І.Б. Іванова та ін. – К., 1999. – 79 с.
5. Соціальне сирітство в Україні: експертна оцінка та аналіз існуючої в Україні системи утримання та виховання дітей, позбавлених батьківського піклування. [Л.С. Волинець, Н.М. Комарова, О.Г. Антонова-Турченко, І.Б. Іванова, та ін.]. – К.: Український інститут соціальних досліджень, 1998. – 116 с.
6. Соціальне становлення дитини у прийомній сім'ї: соціальний супровід: Навч.-метод. посіб. [Л.С. Волинець, А.Й. Капська, Н.М. Комарова, І.В. Пеша та ін.]. – К.: Український інститут соціальних досліджень, 2000. – 127 с.
7. Психологічні особливості розвитку особистості дитини в умовах інтернатного закладу: Метод. рек. / Упоряд. О.Г. Антонова-Турченко. – К.: РНМК, 1992. – 264 с.
8. Шапар В.Б. Психологічний тлумачний словник / Віктор Борисович Шапар. – Харків: Прапор, 2004. – 640 с.

Сегодня актуальна потребность в научном обосновании системы педагогических воздействий на личность ребенка, который воспитывается в среде интернатного учреждения. Статья посвящена раскрытию педагогических и психологических факторов, влияющих на развитие ребенка, лишенного возможности воспитываться в семейной среде. Процесс диалектического взаимодействия биологических и социальных факторов, влияющих на формирование человека, не может быть стихийным. Он требует четкого регулирования и систематизации со стороны родителей, уполномоченных воспитателей.

Ключевые слова: дети-воспитанники интерната, развитие, депривация

Nowadays there is an urgent need for scientific grounding of educational influence on the personality of a child brought up in a boarding school environment. The author elucidates the pedagogical and psychological factors that affect the development of children deprived of opportunities to be reared in a family environment. The process of dialectical interaction of biological and social factors that influence the formation of a man can not be spontaneous. It requires strict regulation and systematization by parents and authorized caregivers.

Key words: children from boarding schools, development, deprivation

УДК 378+371.134

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Мельничук Ірина Миколаївна
Яцишина Ольга Василівна
м.Тернопіль

У статті досліджено деякі особливості професійної підготовки іноземних студентів у медичних університетах. Актуальність дослідження зумовлена докорінним змінами у системі освіти в Україні, що ставить нові вимоги до випускників вищих навчальних закладів як фахівців у певній галузі людської діяльності. Розглядається процес адаптації іноземних студентів як передумова підвищення якості знань та труднощі, пов'язані з ним. Автор наголошує на необхідності пошуку нових форм та методів у навчально-виховній роботі з іноземними студентами. Увагу зосереджено на нагальній потребі у застосуванні інноваційних освітніх технологій у процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу студентами-іноземцями медичного профілю.

Ключові слова: іноземні студенти, професійна освіта, професійна підготовка, інноваційні педагогічні технології, суспільні дисципліни.

Кінець XX – початок XXI століття став переломним періодом у житті українського суспільства: зміна політичного устрою, напрямів розвитку нової держави, цінностей та пріоритетів. Цим спричинена і зміна вектору розвитку освіти. Прийняття Україною у 2005 році Болонської системи освіти відкриває для студентів українських ВНЗ нові перспективи, такі як можливість реалізувати себе у здобутій професії не лише на Батьківщині, але й у інших державах – учасницях Болонського процесу. Водночас, з'являються й нові вимоги до випускників ВНЗ. Сучасне суспільство потребує висококваліфікованого конкурентоспроможного фахівця, який, окрім сукупності знань з певних (фахових та загальноорозвиваючих) дисциплін, мав би навички застосування своїх знань у нових, нестандартних ситуаціях. Саме тому питання професійної освіти постає в останні роки особливо гостро.

Професійна підготовка іноземних студентів – майбутніх медиків базується на загальних науково-теоретичних основах професійної підготовки. Однак, у роботі з іноземними студентами є свої особливості, що зумовлені труднощами адаптації студентів до нового середовища, мовним бар'єром, певними побутовими проблемами та ін. Стрімке зростання кількості іноземців у вищих медичних навчальних закладах України в останні 10-15 років спонукають до перебудови системи освіти. Окрім того, виникають певні суперечності, як от:

- між традиційними підходами до професійної підготовки майбутніх лікарів та актуальністю застосування інноваційних педагогічних технологій у медичних ВНЗ;
- між усталеними формами та методами роботи у вищій школі та нагальною потребою у пошуку нових, що сприяли б ефективнішому процесу освіти та становлення майбутнього фахівця;
- між переважанням у процесі здобуття вищої медичної освіти профілюючих навчальних дисциплін та необхідністю вивчення загальноорозвиваючих дисциплін, зокрема, гуманітарного циклу, з метою формування в студентів-іноземців соціокультурної та соціокомунікативної компетентності.

Питання професійної підготовки студентів-медиків, іноземних студентів, пошуку нових форм роботи у вищій школі досліджували такі вчені: С.Вишнякова (загальні питання професійної освіти та професійної підготовки зокрема), С.Шехавцова (педагогічний супровід професійної підготовки студентів-іноземців), Ю.Орел-Халік (науково-теоретичні основи професійної підготовки майбутніх лікарів), О.Неловкіна-Берналь (порівня-

ня американського та європейського досвіду професійної підготовки сучасних лікарів), А.Мельник (професійна підготовка фахівців медичного профілю у контексті інтеграційних освітніх процесів), Х.Мазепа (особливості професійної підготовки медичних працівників), Є.Єліна (інновації в умовах нової освітньої парадигми) та ін.

Метою нашого дослідження є обґрунтування найважливіших особливостей професійної підготовки іноземних студентів у медичних університетах.

Історія освіти – це історія творчого пошуку найбільш ефективних систем організації та технологій навчання. Однак система освіти більшості розвинутих країн світу в останні десятиріччя перейшла на новий щабель, який характеризується такими концептуальними змінами:

- відношення до тріади «знання, уміння і навички» як пріоритетної мети освіти замінюється цінностями мислення, творчості, компетентностей особистості, що означає заміну традиційних підходів до змісту освіти компетентнісним підходом;
- діяльнісний підхід витісняє традиційний предметно-репродуктивний, позаяк освітні цінності і смисли змінюють зміст: не «ви повинні вивчити і відтворити...», а «ми допоможемо вам оволодіти і застосувати...»;

– у навчальному процесі змінюється характер педагогічних відносин, за яких авторитаризм поступається місцем співробітництву, партнерству в пізнанні та діяльності [7, с.7].

Оновлення усіх галузей життя в умовах ринкової економіки побудови інформаційного суспільства на засадах гуманізму зумовлює посилену увагу вчених і педагогів до проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців, формування соціальної та трудової активності та професійно важливих якостей фахівців на основі діялісно-компетентнісного підходу до практико-орієнтованої освіти. Адже освіта є такою галуззю соціальної сфери, де стійкий розвиток інноваційної діяльності розглядається як процес відтворення людського капіталу на розширеній та інноваційній основі, що, на думку багатьох західних економістів, дає більший прибуток державі та працедавцям, ніж використання матеріального капіталу.

Досліджуючи питання професійної підготовки іноземних студентів – майбутніх медиків, слід, передусім, визначити, що розуміється під поняттями «професійна підготовка» та «професійна освіта». Так, С. Вишнякова дає таке тлумачення професійної освіти: «Професійна освіта – процес і результат професійного становлення і розвитку особистості, що супроводжується оволодінням знаннями, навичками й уміннями з конкретних професій та спеціальностей для виконання спеціалізованих функцій у сфері оплачуваної праці» [1, с.264]. У тлумачному словнику професійної освіти запропоновано дещо інше визначення. Професійна освіта – це: 1) сукупність знань, навичок і вмінь, оволодіння якими дає змогу працювати спеціалістом вищої і середньої кваліфікації; 2) підготовка в навчальних закладах спеціалістів для трудової діяльності в певній галузі народного господарства, науки, культури; 3) складова системи освіти [5, с.374].

Основним компонентом професійної освіти є професійна підготовка і визначається вона як «сукупність спеціальних знань, навичок, умінь, якостей, трудового досвіду та норм поведінки, які забезпечують можливість успішного виконання професійних обов'язків» [8, с.167]. Інше визначення професійної підготовки розглядає її як процес формування фахівця для однієї з галузей трудової діяльності, пов'язаного з оволодінням

певним родом занять, професією [5, с.381].

У попередніх публікаціях нами розглядалися різні аспекти процесу адаптації іноземного студента в Україні, а саме мовний, культурний та релігійний та вплив цього процесу на якість освіти [3]. Зокрема, стосовно мовного аспекту було наголошено на мовних проблемах, з якими стикаються іноземні студенти. Ця проблема спричинена не лише тим, що іноземці переважно не володіють українською мовою, але й тим, що англійська мова, якою проводиться навчання, для деяких іноземців також є незрозумілою. Така ситуація спричиняє появу серйозного бар'єру, що перешкоджає можливості пояснити студенту-іноземцю реалії українського життя. Тому процес адаптації іноземців в українському суспільстві доцільно розглядати також у культурному аспекті. Тут маєтися на увазі вже згаданий бар'єр у сприйнятті реалій суспільного життя, а також складність усвідомлення та розуміння іноземними студентами нової для них культури. Сприйняття української культури ускладнюється доволі великою відмінністю її від культур, рідних студентам, оскільки вони, переважно, є громадянами країн Африки та Близького Сходу. З культурним аспектом тісно пов'язаний і третій – релігійний. Саме релігія є тим визначальним чинником, що формує певні культурні цінності та ідеали. Оскільки християнська система цінностей є дещо незрозумілою для іноземних студентів – переважно мусульман – то й усвідомлення суспільної моралі українського соціуму викликає суттєві труднощі.

Задля подолання вищезазначених складнощів, варто приділяти підвищену увагу процесу вивчення іноземними студентами дисциплін гуманітарного циклу, зокрема історії України, історії української культури, політології, філософії. Так, навчальні курси таких суспільних дисциплін як «Історія України», «Історія української культури» та «Політологія» сприяють процесу адаптації іноземних студентів, які потрапляють у нове соціально-культурне середовище. Під час вивчення цих курсів відбувається формування у студента соціокультурної компетентності, що є невід'ємним елементом професійної підготовки. Навчальний курс «Філософія» є основоположним у становленні фахівця як особистості, розширенні його наукового світогляду, духовному збагаченні, що формує особистість студента як громадянина та повноцінного члена соціуму.

Зважаючи на той факт, що суспільні дисципліни не є фаховими для студентів медичних університетів, на їх вивчення відводиться набагато менша кількість годин, ніж на профільні дисципліни. Переважну більшість гуманітарних навчальних предметів іноземні студенти вивчають на I-II курсі протягом 3-5 семінарських занять. Такі вузькі часові рамки змушують педагога відбирати найефективніші форми та методи роботи, застосовувати інноваційні педагогічні технології.

Для визначення оптимальних інноваційно-технологічних процесів професійної підготовки майбутніх медиків проведемо термінологічний аналіз таких основних понять, як «інновація» і «технологія».

Інновації (нововведення) в освіті об'єднують «цілі, зміст, методи, прийоми, способи і форми взаємодії педагогів і суб'єктів учіння, методику їхньої поведінки в певних стандартних ситуаціях» [9, с.268].

Термін «інновація» має комплексне значення, оскільки складається з двох форм: власне ідеї та процесу її практичної реалізації [2, с.338].

Тому педагогічну інноватику можна розглядати як сферу науки, що вивчає навчально-виховні процеси, які ґрунтуються на створенні нової практики освіти.

Формування педагогічних інноваційних процесів відбувається на основі комплексної реалізації загальнонаукових підходів, на основі яких синтезуються нові розробки в галузі наукової організації професійної підготовки майбутніх медиків, що зумовлено потребами практики фахової діяльності випускників вищої школи цього профілю. Відтак констатується факт, що в результаті динамічних змін у суспільстві зростають вимоги до

інструментального й інтелектуального забезпечення освітніх процесів у підготовці фахівців медицини.

Загальновідомо, що освіта є однією з найширших педагогічних категорій, яка має цілісну, поліфункціональну і полісислову структуру. Однак на сучасному етапі розвитку освіти відбувається суттєва корекція спрямованості навчального процесу від репродуктивного засвоєння певної суми знань, властивої традиційній технології навчання, до підготовки «людини інноваційного типу, яку може сформувати лише інноваційна за своєю сутністю освіта». Актуалізується перехід від авторитарної педагогіки до педагогіки толерантності, де формування самодостатньої особистості здійснюється з урахуванням її природних здібностей і психологічних особливостей.

На основі аналізу різних підходів до тлумачення педагогічних технологій ми пропонуємо розширене й комплексне розуміння цього феномена: педагогічну технологію потрібно розглядати як науково і методично інтегративну, динамічну, відкриту, інноваційно-продуктивну, синергетичну систему, зумовлену часовими і просторово-цільовими характеристиками організації та функціонування сукупності компонентів педагогічного процесу (на основі реалізації праксеологічного підходу). Ця система об'єднує:

- викладачів з новими ідеями та практичними методиками і техніками оптимізації навчання майбутніх фахівців на основі реалізації моделей спільної міжособистісної взаємодії суб'єктів освітнього процесу;

- студентів з активним професійно-мотиваційним, ініціативно-творчим, самостійно-діяльним і практично-самоосвітнім потенціалом;

- змістове наповнення професійної підготовки студентів у ВНЗ;

- науково-методологічні, методико-технологічні, організаційно-діяльнісні та інструментальні засоби навчання, що сприяють процесу реалізації оптимальних педагогічних умов підготовки висококваліфікованих, компетентних фахівців.

За рахунок упровадження нових засобів – того, що слугуватиме знаряддям у процесі підготовки фахівців, можна оптимізувати і, можливо, підвищити продуктивність традиційно організованого педагогічного процесу, започаткованого у вищій школі ще в 60-х роках минулого століття (лекційно-практична або лекційно-семінарська система навчання). Оптимізація (лат. optimum – найкраще) в педагогіці розглядається як вид управління педагогічним процесом, який передбачає науково обґрунтований вибір і здійснення найкращого за даних умов змісту і технології навчання з позиції критеріїв оптимальності (результативності і якості, витрата часу й зусиль суб'єктами педагогічної взаємодії), приведення у найповнішу відповідність мети і засобів її досягнення.

Змінними компонентами є засоби навчання, якими можуть бути інноваційні методи – способи досягнення цілі, сукупність прийомів й операцій теоретичного та практичного освоєння дійсності, а також людської діяльності, організованої певним чином і форми проведення занять – способи оптимальної організації та здійснення певних дій. Це передбачає організацію та реалізацію викладачем інноваційно-технологічного процесу, що уособлює такі компоненти:

- ідею, що істотно змінює організацію навчання;
- детальний опис процесу, всіх його особливостей;
- комплексне застосування засобів навчання;
- досягнення практичного результату, котрий має бути вищим (або особливим) і встановлюється шляхом діагностики.

Отже, педагогічні технології ґрунтуються на різних формах навчального співробітництва, тому їх вважають інструментарієм досягнення спільної дидактичної мети, одержання запланованого результату, хоча й різними шляхами, методами. Технологія відображає структурно-логічне й алгоритмізоване поєднання різних методик діяльності й передбачає сукупність взаємозумовлених дій і викладача, і студентів.

Головною передумовою успішного пристосування іноземних громадян до українського соціально-культурного простору, є формування в них соціокультурної компетентності. Ю. Несін, стосовно цього питання зазначає: «Вона (соціокультурна компетентність – Авт.) являє собою засвоєння культурних та духовних цінностей свого та інших народів; норм, які регулюють стосунки між націями, поколіннями, статями, сприяє естетичному й морально-етичному розвитку» [4, с.153].

Соціокультурна компетентність може бути результатом успішного перебігу соціокультурної адаптації – активного процесу взаємодії представника іншої культури і середовища, у якому він перебуває, процесу активного набуття необхідних для життя трудових навичок і знань, засвоєння студентом основних норм, зразків, цінностей нового навколишнього середовища. Однак, іноземні студенти навчаються в окремих групах та окремо від українських студентів відвідують лекційні заняття. Фактично, студент-іноземець, навіть перебуваючи в Україні, залишається ізольованим від суспільства, що значно ускладнює і сповільнює процес його «входження в культуру» [6, с.12].

Тому, найефективніше формування соціокультурної компетентності відбувається під час вивчення навчальних дисциплін гуманітарного циклу.

Отже, під час навчання в Україні, особливо в перші роки іноземний студент стикається з багатьма проблемами, що стосуються нових побутових умов, процесів адаптації до суспільства, особливостей навчальної діяльності. Завданням педагогів – викладачів вищих навчальних закладів – у цій ситуації є пошук тих форм та методів роботи, що сприятимуть полегшенню звикання студента-іноземця до нового середовища. В контексті тих інтеграційних освітніх процесів, у яких бере участь і Україна, виникає потреба у активному використанні педагогічних інновацій з метою формування висококваліфікованого конкурентоспроможного фахівця.

Подальші наукові дослідження ми вбачаємо у аналізі сучасного стану підготовки іноземних студентів – майбутніх медиків із суспільних дисциплін, а також експериментальному дослідженні ефективності використання інновацій у підготовці студентів-іноземців у медичних університетах.

Література і джерела

1. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С.М.Вишнякова. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; голов. ред. В.Г.Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Мельничук І.М. Особливості викладання курсу «Історія української культури» іноземним студентам-медикам / [І.М.Мельничук, Л.М.Романишина, О.В.Яцишина] // Наукові записки ТНПУ. Серія: Педагогіка. – 2012. – № 2. – С.114-118
4. Несін Ю.М. Формування соціокультурної компетенції старшокласників засобами іноземної мови / Ю. М.Несін // Молодь і ринок. – 2008. – № 10(45). – С.153-156
5. Професійна освіта: тлумачний словник / [уклад. І.М.Забіяка та ін.; за ред. І.М.Забіяка]. – К.: Арій, 2007. – 510 с.
6. Ременцов А.Н. Социокультурные аспекты адаптации иностранных студентов [Электронный ресурс] / А.Н.Ременцов, А.А.Казанцева // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2011. – № 7. – С. 10–14. – Режим доступа к журналу: <<http://www.almavest.ru/ru/favorite/2011/10/12/251/>>. – Загол з екрану. – Мова рос.
7. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. – Т.1. / Г.К.Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
8. Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. / под ред. С.Я.Батышева. – М.: АПО, 1999. – Т. 2. – 390 с.
9. Ягупов В.В. Педагогіка: навч. посіб. /В.В.Ягупов. – К.: Либідь, 2003. – 560 с.

В статті досліджені деякі особливості професійної підготовки іноземних студентів в медичних університетах. Актуальність дослідження обумовлена коренними змінами в системі освіти в Україні, що виставляє нові вимоги до випускників вищих навчальних закладів як фахівців в певній сфері людської діяльності. Розглядається процес адаптації іноземних студентів, як основа підвищення якості знань і труднощі, пов'язані з ним. Автор наголошує на необхідності пошуку нових форм і методів в навчально-виховній роботі з іноземними студентами. Увага зосереджена на насущній потребі в використанні інноваційних освітніх технологій в процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу студентами-іноземцями медичного профілю.

Ключові слова: іноземні студенти, професійна освіта, професійна підготовка, інноваційні педагогічні технології, суспільні дисципліни.

The article investigates some of the features of training international students in medical universities. This problem is important today because of fundamental changes in the education system in Ukraine, which lay down new demands on graduates as specialists in a particular field of human's activity. The process of adaptation of international students as a basis for improving the quality of knowledge and the difficulties associated with it are considered in the article. The author notes the need for new forms and methods of educational work with international students. Attention is focused on the critical need for the use of innovative educational technologies in the study of the humanities by international medical students.

Key words: international students, professional education, professional training, innovative pedagogical technologies, humanities.

ЛІНГВООСВІТА В ДОХРИСТИЯНСЬКИЙ ПЕРІОД

Михайлишин Уляна Іванівна
м.Тернопіль

У статті йдеться про мовну освіту в Україні в дохристиянський період, її становлення, головні чинники генезису. Виявлено і схарактеризовано суспільно-політичні, соціально-економічні, історико-педагогічні передумови становлення системи лінгвоосвіти, визначено сутність і динаміку її реформування в зазначений період.

Ключові слова: дохристиянський період, сутність лінгвоосвіти, динаміка розвитку мовної освіти, писемність Давньої Русі.

На сучасному етапі розвитку педагогічної думки освіта є процесом і результатом засвоєння системи знань, вироблення вмінь і навичок для забезпечення певного рівня розвитку пізнавальних потреб і здібностей людини, її підготовки до практичної діяльності. Це зумовлює підвищення інтересу до вивчення різних освітніх напрямів, зокрема мовної освіти в контексті сучасних європейських інтеграційних тенденцій щодо створення спільного мовного простору, який би сприяв об'єднанню зусиль національних організацій, спрямованих на вирішення проблеми навчання мов, а також впливав на застосування міжкультурного підходу, підґрунтям якого є формування в молоді готовності до практичного використання мови в міжнародному та міжетнічному спілкуванні.

Мета статті – об'єктивно розкрити процес становлення системи мовної освіти в Україні, виявити головні чинники її генезису.

Відповідно до мети було поставлено завдання:

- виявити і схарактеризувати суспільно-політичні, соціально-економічні та історико-педагогічні передумови, чинники і тенденції становлення системи мовної освіти в Україні на основі аналізу автентичних джерел;
- визначити сутність і динаміку реформування мовної освіти в зазначений період.

Кожне суспільство дбає про те, щоб підготувати до життя молоде покоління, яке йде йому на зміну, і для цього передає молодим релігійні й моральні погляди, знання, набутий практикою досвід. До часу утворення школи як спеціальної освітньої установи первісною у стародавніх слов'ян була родина, що брала на себе відповідальність за освіту і виховання дітей, піклувалася про них, передавала необхідні знання й уміння, важливі для існування. Виховання у стародавніх слов'ян за часів проживання окремими племенами зводилося переважно до розвитку в молоді фізичних сил і спритності, до прищеплення їй навичок здобувати засоби існування і вміння захищатися від ворогів. Батьки вчили своїх синів володіти зброєю, їздити на коні, полювати. Коли син підростає, батько садив його на коня, давав у руки лук і стріли, наказуючи: «Віднині здобувай собі харч цим знаряддям, як знаєш» [4, с. 179]. За час розвитку племінного устрою співжиття участь в освітній справі брали також найстарші в роді. Розповідаючи молоді про славетні подвиги батьків і дідів, героїчну їх боротьбу з усілякими небезпеками, вони закликали наслідувати предків, іти їхніми шляхами. На відміну від інших поганських народів, у слов'ян не було касти жерців, тому, власне, релігійне виховання молоді лежало на батьках і найстарших із роду.

Ще задовго до прийняття в Русі християнства слов'яни мали власну писемність, яка була одним із різновидів рунічного письма [2]. Слов'яни використовували особливі види письма «риски і різці», за допомогою яких не тільки ворожили, а й лічили, бо, як зазначає Степан Сіропалко у своїй праці «Історія освіти в Україні», «розвиток зовнішньої та внутрішньої торгівлі у стародавніх слов'ян спричинився до появи в них первісного письма»

[15, с.28]. Назва письма дослов'янського періоду впливає від способу нанесення його знаків – вирізування на дереві, бересті, стінах тощо. Це письмо було примітивне, схоже на різновид піктографії. Виникнення його слід віднести до першої половини I тисячоліття н.е., коли слов'яни досягли племінного устрою. Такий висновок підтверджується документальними показниками про високу культуру слов'ян середини I тисячоліття н.е. і лінгвістичними відомостями. Як відзначали дослідники, слова «писати», «читати», «письмо», «книжка» спільні для слов'янських мов. Існує переконання, що ці слова, як і слов'янське письмо, виникли, коли слов'янські племена розмовляли праслов'янською, або спільнослов'янською мовами, до розділення праслов'янської мови на три групи: східнослов'янської, західнослов'янської та південнослов'янської та за декілька століть до того, коли східнослов'янська група, у свою чергу, розділилася на українську, російську, білоруську і мертву писемну давньоруську мови.

Правда, стародавнє слов'янське письмо, порівняно із сьогодишнім, могло бути лише дуже примітивним, таким, що містило невеликий, нестабільний та неоднаковий у різних племенах асортимент найпростіших знаків. Поруч зі свідченнями болгарського монаха Храбра та лінгвістичними і соціологічними відомостями існування письма «рисками й різцями» на Русі в дохристиянські часи (VI ст.) підтверджуються також літературними свідченнями IX–X ст.ст. та археологічними знахідками, на що вказує В.А. Істрін у дослідженні «Виникнення і розвиток письма» [8].

Відомостей про культуру стародавніх слов'ян дуже мало, а джерела її вивчення обмежені і переважно сумнівні. Часто буває важко встановити, які фрагменти у стародавніх історичних творах є вірогідними, а які пізніми вставками різних переписувачів. Деякі автори робили довільні вставки, не турбуючись про достовірність висвітлення історичних фактів. Необхідно зважити й на те, що духовна культура стародавніх слов'ян виражалася в ранніх релігійних віруваннях і міфології. Але, незважаючи на це, є достатня кількість підтверджень зародження мовної освіти у стародавніх слов'ян уже в цей ранній період становлення української народності. Російський дослідник О.О. Штец у своїй розвідці «Навчання Грамоти в Стародавній Русі (X–XV ст.ст.)» відзначає, що «Східні слов'яни вже в дохристиянський період мали достатньо розвинену письмову культуру, яка, безперечно, супроводжувалася практикою навчання грамоти, що входило в общинно-сімейне виховання (освіту) нащадків (дітей 7–14 років). «Суворі правила» общинно-сімейної освіти вимагали обов'язкового знання текстових творів, достатньо об'ємних і складних, що створювали передумови для використання в навчанні нащадків письмових текстів, вирізаних, очевидно, на кусках дерева. Діти разом із дорослими неодноразово їх читали і таким чином запам'ятовували та вправлялися у виробленні навичок читання. Саме так починалося навчання грамоти: воно ще не мало цілеспрямованого, методично організованого характеру, але здійснювалося дорослими інтуїтивно в межах традиції усної мовленнєвої освіти в кожній сім'ї по-своєму. Сімейне навчання грамоти сприяло засвоєнню необхідних усних мовленнєвих знань і вмінь і в цілому вписувалося у традиції устрою життя й виховання стародавніх слов'ян» [18, с.46].

Уже в кінці VI ст. створюється перше об'єднання східнослов'янських племен серед дулібів на Прикарпатті [5, с. 372], а в IX ст. – три головні центри східнослов'янських племен: на півночі – Новгород, на південному заході – Київ, на північному Кавказі – Тмутаракань [14, с. 43]. Протягом X ст. завершується процес об'єднання східнослов'янських земель навколо Києва, що стає внаслідок свого розміщення не тільки політичним,

але й культурним центром для всієї Наддніпрянщини і суміжних із нею земель [20, с. 63]. Проте утворення Київської держави не внесло відразу зміни в організацію освіти. У VIII – IX ст. зароджуються феодальні відносини, які проявляються у суспільному розподілі праці, в майновому і соціальному розшаруванні суспільства. Виникає приватна власність. Формою переходу від общинної власності до приватної стає виділення з великих патріархальних меншин сімей внаслідок розвитку землеробства, боротьби за земельні ділянки тощо. Невеликі сім'ї – перші осередки феодального суспільства. З'являється територіально-сусідська община. Це вносило зміни і в соціальну сутність виховання, яке також розшаровувалося відповідно до виникнення різних соціальних станів людей [7, с. 171].

У зв'язку з таким ускладненням соціально-економічних відносин і формування держав відбулися якісні зміни у розвитку культури. Сфера застосування «рисок і різців» була обмеженою. Це були, очевидно, найпростіші лічильні, родові й особисті знаки, знаки для ворожіння, календарні знаки, що служили для датування термінів початку різних господарських робіт, язичницьких свят тощо. Таке письмо було непридатним для запису складних текстів, потреба в яких появилася із зародженням перших слов'янських держав. Слов'яни стали використовувати для запису рідної мови грецькі букви, але «без устрою», не пристосовувавши грецький алфавіт до особливостей фонетики слов'янських мов [21].

Отже, у IX столітті слов'яни починають використовувати так звану «невлаштовану» азбуку. Вона була виявлена на стіні київського Софійського собору і є доповненням окремими слов'янськими буквами для грецького алфавіту, який містив 27 букв: 23 – відповідники грецького алфавіту і 4 (Б, Ж, Ш, Щ) – слов'янського [3]. Відкриття цієї азбуки, яка, з одного боку, не є грецькою, але й, з іншого, – не відповідає сучасній слов'янській кирилиці, що містила в XI ст. більше сорока графем, привело С.А. Висоцького до висновків, пов'язаних із питанням про існування самобутньої дохристиянської писемності у східних слов'ян. На погляд С.А. Висоцького, ця азбука представляє раннє дохристиянське місцеве східнослов'янське письмо і відображає один з етапів поступової слов'янізації грецького алфавіту.

Очевидно, «невлаштована» азбука появилася у результаті місіонерської (просвітницької) діяльності на Русі у середині IX століття грецьких християн. Ці обставини дозволили історикам вважати, що вже в другій половині IX століття разом із появою на Русі перших грецьких місіонерів починається індивідуальне навчання грамоти русичів [13]. Полягало воно в навчанні учнів «читати і писати». Індивідуальне навчання супроводжувалося певною методичною організацією. Зокрема, виявлене графіті Софії Київської показує, що навчання вже передбачало запам'ятовування азбуки. Отже, до кінця X століття у східних слов'ян сформувалася дохристиянська письмена традиція, яка і в навчанні грамоти була найближчою до грецької культури [18, с. 47].

Найвищим досягненням східних слов'ян у ранньофеодальний період було створення буквено-звукової графіки письма, яка стала однією з основ виникнення шкільного навчання. Історія виникнення суто слов'янської азбуки загальновідома: близько 863 р. брати-просвітники Кирило та Мефодій на прохання моравського князя Ростислава створили слов'янську абетку. Монах Храбр зазначає, що Кирило в основу абетки поклав 38 літер, які Храбр наводить у тексті [12, с. 50].

У паннонському «Житті св. Кирила» є оповідання про те, що Кирило знайшов у Корсуні (Херсонесі) Євангеліє та Псалтир, писані руськими письментами, а також здибав там чоловіка, що говорив тією самою мовою. Від того чоловіка Кирило навчився київського наголосу та став прикладати різні звуки руської мови до своєї південно-слов'янської мови. Згадане тут оповідання І. Огієнко приймає за вірогідне [11, с. 114], а М. Грушевський висловлюється, що «було б передчасним ставити хрест над сим оповіданням як науково невжиточним» [6, с. 12]. У будь-якому

разі заслуга Кирила і була в тому, що він склав слов'янську абетку та завів слов'янське богослужіння.

Але ще й досі залишається нерозв'язаним питання про те, яку саме із двох слов'янських абеток склав Кирило – кирилицю чи глаголицю. Й. Вайс дотримується думки, що глаголицю складено раніше, ніж кирилицю. З цього приводу він подав низку міркувань мовного і палеографічного характеру на доведення першості глаголиці [20, с. 18]. О. Котляревський схильється до думки, що глаголиця старша за ту кирилицю, що її ми знаємо із писемних слов'янських пам'яток; на його думку, творцем глаголиці був солунянин Кирило, а творцем кирилиці в її слов'янському вигляді був єпископ Ютимент [9, с. 393]. Деякі дослідники (напр., І. Срезневський, О. Соболевський) дотримуються думки, що глаголиця з'явилася пізніше, ніж кирилиця, що їх склав Кирило, притому І. Срезневський гадає, що глаголицю міг скласти в Болгарії якийсь опонент учення Кирила [17, с. 60], а О. Соболевський вважає, що глаголицю склали, мабуть, у Моравії учні Мефодія, брата Кирилового, вже після смерті Мефодія (885) та перенесли її до Болгарії, але там вона не довго втрималася, тоді як у хорватських католиків вона зберігається до наших днів [16, с. 109].

На кінець, є вчені, які появу кирилиці та глаголиці відносять або до того самого століття [1, с. 318], або навіть до однієї і тієї ж дати. П. Шафарик вказує ще на одну слов'янську абетку, так звану, буквицю, яку він визнає за виродженням кирилиці. Тією абеткою, за його свідченням, друковані книжки в XVII ст., призначені для боснійських католиків [19, с. 20]. М. Максимович ототожнює буквицю з глаголицею [10, с. 468]. Отож, можна і тепер повторити слова О. Котляревського: «Низка зусиль розв'язати темне походження слов'янських письмен, час їх постанови та їхнє взаємне відношення ще далеко стоїть від остаточного розв'язання ...» [9, с. 379].

Із двох азбук на Русі закріплюється кирилиця, очевидно, у зв'язку з її схожістю до «невлаштованої» азбуки. Появляються спочатку перекладні, а потім і власне східнослов'янські церковно-службові та історичні розповідні твори. Не тільки в богослужінні, але й у діловодстві починає використовуватися книжна церковнослов'янська мова. Вона набуває статусу літературної і поруч з іншими мовами закріплюється в освіті [18, с. 45].

Той факт, що Русь прийняла християнство від Візантії за посередництвом болгарської мови, а не безпосередньо від Візантії до мови, мав своїм наслідком те, що Русь не могла засвоїти без досконалого знання грецької мови усієї духовної культури стародавньої Візантії, а та культура, як відомо, перевищувала в той час культуру багатьох держав Західної Європи. Все ж вплив Візантії відобразився по-різному на житті тогочасного українського народу, на його освіті, особливо з часу хрещення України-Русі (988), коли церква взяла на себе важливу роль просвітництва українського народу.

З того часу датується піклування українських князів про поширення освіти, тоді як за попередній час не знаходимо про це жодної згадки в наших літописах. Треба думати, що засвоєння писемності, вивчення грецької чи іншої мови у торговельних і дипломатичних інтересах набували зацікавлення в осіб тих часів не в школі, якої тоді не було, а за допомогою самоосвіти чи практики, як це відбувалося і пізніше ще довгий час.

Отже, найважливішими чинниками, що сприяли зародженню і поширенню у кінці VII–IX століть писемної культури, а як наслідок – і мовної освіти у східних слов'ян, були:

1) суспільно-політичні: становлення феодального способу виробництва; виникнення перших державних утворень. У 822 р. східнослов'янські князівства консолідуються в єдину державу – Київську Русь;

2) соціально-економічні: піднесення ремесла й торгівлі, особливо зовнішньої; зростання міст як центрів економічного і політичного життя;

3) організаційно-педагогічні: новаторська діяльність окремих осіб та приватних учителів, зокрема створення буквено-

звукової графіки письма.

Отже, дослідження проблеми розвитку лінгвоосвіти в дохристиянський період не є завершеним і остаточно вивченим,

воно було актуальне протягом багатьох століть і залишається перспективним надалі для майбутніх студіювань, що стосуються не тільки розвитку української, але й інших мов.

Література і джерела

1. Бодянский О. О времени происхождения славянских письмен. 3-е издание (Репринт издания 1855 г.) / О. Бодянский. – М.: КомКнига, 2007. – 504 с.
2. Ветвицкий В.Г. Современное русское письмо / В.Г. Ветвицкий, В.Ф. Иванова, А.И. Моисеев. – М.: Просвещение, 1974. – 127 с.
3. Высоцкий С.А. Средневековые надписи Софии Киевской (по материалам граффити XI–XVII вв.) [АН УССР, Ин-т археологии, Ин-т языковедения им. А.А. Потебни] – Киев: Наукова думка, 1976. – 455 с.
4. Владимирский-Буданов М.Ф. Государство и народное образование в России сь ХШ в. до учреждения министерств / М.Ф. Владимирский-Буданов // Журнал Министерства нар. просвещения. 1873. – № 10. – 179 с.
5. Греков Б.Д. Київська Русь (на укр.яз.) / Б.Д. Греков – Київ: Радянська школа, 1951. – 500 с.
6. Грушевський М.С. Історія української літератури: – В 6 томах, Т. 2 / М.С. Грушевський. – Київ – Львів: 1923. – 1927.
7. Історія педагогіки: курс лекцій Навчальний посібник / К., 2004. – 171 с. – <http://nashaucheba.ru>
8. Истрин В.А. Возникновение и развитие письма. Изд.2, испр. / В.А. Истрин – Москва: Наука – 2010. – 616 с.
9. Котляревський А.А. Древняя русская письменность // Сочинения. СПб. Т. 4. / А.А. Котляревский. – 1895.– 392 с.
10. Максимович М. Собрание сочинений. Т. 3. / М. Максимович. – Киев, 1880. – 468 с.
11. Огієнко І. Костянтин і Мефодій. їх життя та діяльність. Ч. 1. / І. Огієнко – Варшава, 1927. – 114 с.
12. «О письменах» черноризца Храбра (перевод Б. Флора) // Чудинов В.А. Загадки славянской письменности / Чудинов В.А.– М.: Вече, 2002. – С. 50-51
13. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVII в. [Э.Д. Днепров, О.Е. Кошелева, Г.Б. Корнетов и др.] / Отв. ред. Э.Д. Днепров. – М., 1989. – 270 с.
14. Пархоменко В.Н. Начало христианства Руси. Очерк по истории Руси IX – X вв. / В.Н. Пархоменко – Полтава, 1913. – с. 52-53.
15. Сірополько Степан. Історія освіти в Україні / Степан Сірополько. – Київ: Наук. думка, 2001. – 912 с.
16. Соболевский А.И. Славяно-русская палеография. 2-е изд. / А.И. Соболевский – СПб., 1908. – 120 с.
17. Срезневский И.И. Древняя письменность славян / И.И. Срезневский // Журнал Министерства Народного Просвещения. – 1848. – № 7. – С. 134–165.
18. Штец А. А. Обучение грамоте в Древней Руси (X – XV в.в.) / А.А. Штец // Начальная школа: до и после. – 2008. – № 3. – С. 42 – 48.
19. Шафарик П.І. О древнеславянских, именно Кириловских типографиях в южнославянских землях и прилежащих им краях // Чтения в Обществ'к Истории «Древностей Российских» Кн. 3. / П.І. Шафарик. – М., 1846..
20. А.А. Шахматов. Древнейшие судьбы русского племени / Шахматов А.А. – Петроград: издание Русского исторического журнала, 1919. – 64 с.
21. Vajs J. Rukovmt hlalolskú paleografie. Praha, 1932. VIII + 178с. + IV табл., с. 15 – 21 <http://www.historicus.ru> Культура и искусство Древней Руси.

В статье идёт речь о лингвистическом образовании в Украине в дохристианский период, его становлении, главных особенностях генезиса. Выявлены и схарактеризованы общественно-политические, социально-экономические, историко-педагогические предпосылки становления системы лингвообразования, определены сущность и динамика его реформирования в определённый период.

Ключевые слова: дохристианский период, сущность лингвообразования, динамика развития речевого образования, письменность Древней Руси.

The article dwells on the language education in Ukraine during the pre-Christian period, its establishment and main causes for its genesis. Sociopolitical, socioeconomic, historical and pedagogic preconditions of the development of the system of linguistic education have been detected and characterized. The essence and dynamics of its reformation during this period have been determined.

Key words: pre-Christian period, essence of linguistic education, development dynamics of language education, written language of ancient Rus'.

УДК 378. 147. 796

СТВОРЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ЩОДО ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДІВ МЕТОДАМИ І ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ

Одінцов Микола Валентинович
м.Херсон

Проблема формування здорового способу життя студентської молоді завжди була і залишається в центрі уваги науковців, педагогів, наставників. У статті розглядається модель створення навчального середовища щодо формування здорового способу життя студентів вищих технічних закладів методами і засобами фізичного виховання і спорту.

Ключові слова: навчальне середовище, формування, здоровий спосіб життя, методи та засоби фізичної культури і спорту.

Національною доктриною освіти проголошується, що “...

метою сучасного розвитку освіти є створення умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, виховання покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя, оберігати й примножувати цінності національної культури та громадського суспільства, розвивати і зміцнювати суверенну, незалежну, демократичну, соціальну та правову державу” [1].

Сучасна освіта орієнтується на реалізацію принципу єдності навчання, виховання і розвитку молоді та студентів. Формування освітнього середовища з різних аспектів, в тому числі і здорового способу життя в процесі навчання – це одне з най-

важливіших завдань сучасної освіти (Биков В.Ю. [2], Романовський О.Г. [3], Полани М. [4].

Мета дослідження полягала у розробці конкретної моделі створення навчального середовища з формування здорового способу життя студентів вищих технічних закладів методами і засобами фізичного виховання і спорту.

Навчальне середовище – це штучно побудована система, структура і складова якої сприяють досягненню цілей навчально-виховного процесу. Структура навчального середовища визначає його внутрішню організацію, взаємозв'язок і взаємозалежність між складовими елементами. Елементи навчального середовища виступають з одного боку, як його атрибути, чи аспекти розгляду, як ресурси середовища, що включаються у діяльність учасників навчально-виховного процесу, набуваючи при цьому ознак засобів навчання. Навчальне середовище включає: систему засобів навчання, до складу якої входять сукупність матеріальних об'єктів, які можуть використовуватися учасниками навчально-виховного процесу протягом навчання

і технологічну складову, яку утворюють моделі технологій навчання, що відбивають обрані у кожному конкретному випадку методи навчання і виховання, дидактичні стратегії, базові технології організації взаємодії суттєвих складових педагогічної системи, зокрема інформаційно-комунікаційні технології, навчальні приміщення [2].

Спираючись на вказані вище положення про навчальне середовище ми розробили конкретну модель-схему здійснення навчального середовища з формування здорового способу життя студентів вищих технічних закладів методами і засобами фізичного виховання і спорту (рис. 1).

Розкриваючи більш широко цю модель зупинимось на міні лекціях з проблем формування здорового способу життя, що планується проводити на кожному з занять фізичного виховання. Прикладами таких лекцій можуть бути “Здоровий спосіб життя-ілюзія чи реальність?”, “Що обрати куріння чи здоров'я?”, “А це теж алкоголь!” (проблема пива, енергетичних напоїв), “Наркоманія життя у борг!”, “СНІД – знак біди!” та інші.



Рис. 1. Модель сприяння формуванню здорового способу життя студентів вищих навчальних закладів засобами, методами фізичного виховання і спорту

На таких лекціях можна зупинитися на прикладах способу життя і діяльності видатних земляків-спортсменів Л.Латиніної (спортивна гімнастика), С.Чухрая, С.Пострехіна (веслування на байдарках і каное), Береша А. (спортивна гімнастика), Нікітіна Ю. (стрибки на батуті) та інші.

І, навіть, практикується цикл лекцій "Олімпійські ігри та їх історія і сучасний стан".

Велике значення відіграє в формуванні здорового способу життя літературні джерела з цієї тематики. Нами підготовлено бібліографічний

довідник «Бібліографія з формування здорового способу життя під час занять фізичною культурою і спортом» (понад 300 найменувань). Приклади таких творів: Веденеева І.В. Будь молодий і привлекательной. – М.: Молодая гвардия, 1986. – 127с., Иванова О.А. Формула красоты. – М.: Сов. спорт, 1990. – 40с. (Физкультура и спорт), Горлач Л.Н. Прима грацій. Художньо-документальна оповідь. – К.: Молодь, 1980. – 152с., Леонова В.А. Через науку к олімпійським вершинам. – Харьков.: ОВС, 2003. – 352с. та інші.

Сюди ж відносяться і літературні джерела про спортсменів-олімпійців такі як Дарахвандидзе Ю.А. Звездный час чемпионов. – М.: Знание, 1979. – 64с.: Сузір'я джужих: Нариси про видатних спортсменів (Упорядник Гальперін Ф.Я.). – К.:Веселка, 1983. – 127с.

На таких інформаційно-виховних лекціях обговорюються Закони України такі як: Закон України «Про запобігання захворювання на синдром набутого імунodefіциту (СНІД) та соціальний захист населення // Відомості Верх. Ради, 2011. - №30.

Закон про затвердження Загально-державної програми забезпечення профілактики ВІЛ – інфекції, лікування, догляду та підтримка ВІЛ – інфікованих і хворих на СНІД на 2009 – 2013 роки (Відом. Верх. Ради Упр. – 2009. – №27. – С.353).

Закон України Про наркотичні засоби, психотропні речовини і прекурсори / Уряд. кур'єр, 2997. - №18 «Орієнір» - №4. – С.1.

Закон України Про заходи щодо попередження та зменшення вживання тютюнових виробів і їх шкідливого впливу на здоров'я населення // Держ. Вісник Укр., 2005, - №20 (184). – С.8.

Особливе місце в цій роботі можна відвести пропаганді і залученню студентів до занять фізичними вправами, виконанням гігієнічних норм, використанню нетрадиційних методів оздоровлення, а саме загартування, моржування, сауна, баня, режиму праці та відпочинку і тому подібне.

А вже після цих короточасних теоретичних занять виховного плану проводити основне заняття з фізичного виховання за навчальною програмою.

Для роботи з пропаганди здорового способу життя методами фізичного виховання і спорту виправдовується використання інформаційних технологій, коли використовуючи комп'ютерні мережі університету (сайт кафедри фізичного виховання) студенти проглядають виступи провідних фахівців з

валеології, фізичної культури і спорту, продивляються приклади ранкової зарядки, поради з формування здорового способу життя тощо. Виправдовує себе електронний методичний посібник "Роби ранкову зарядку як я", що дає можливість залучати більшу кількість студентів, які виконують ранкову оздоровчу зарядку.

Велике значення для формування здорового способу життя і особливо, відволікаюче від "впливу вулиці" і антисоціальних факторів, залучення до корисної діяльності мають спортивні секції: з баскетболу, з футболу, з волейболу, з шахів та інші.

Велике значення для формування здорового способу життя мають туристичні походи (піші походи, походи по воді, на велосипедах, на квадроциклах).

Херсонщина регіон 4 морів (Чорного, Азовського, Каховського, "хлібного"), величчю Дніпра (плавні, лимани, затони, ерики) дають можливість використовувати студентами водні види спорту – плавання, веслування, вітрильний спорт, водний туризм.

До практичних засобів здійснення навчального середовища щодо формування здорового способу життя можна віднести і розроблені методичні посібники: – "Курс лекцій з фізичного виховання здорового способу життя", "Здоров'я і біг", "Спорт і здоровий спосіб життя" (бібліографічний збірник), збірник пісень "На зарядку ставай!" або "Щоб тіло і душа були молоді" (CD), методичні рекомендації з розробки індивідуальної ранкової гімнастики студента, методичні рекомендації студентам з загартування та моржування.

У всій роботі зі здійснення формування у студентів вищих технічних навчальних закладах здорового способу життя має значення контроль за засвоєнням знань, сформованості навичок, результативності всією виховної роботи.

В цьому напрямку, на наш погляд, слід використовувати моніторинг сформованості студентами понять, умінь, розуміння здорового способу життя, позитивного відношення до занять фізичною культурою і спортом. І тут виправдовують себе бесіди зі студентами, анкетування, тестові та усні варіанти (на початку семестру та в кінці), комп'ютерна перевірка, інформація університетського медичного пункту.

В якості критеріїв можна обрати два рівні: рівень володіння основними поняттями зі здорового способу життя і практична реалізація прийомів і заходів впливу навчального середовища з фізичного виховання і спорту, виявляються підрівні сформованості – високий, достатній, середній, початковий.

Висновки. Розглянуті вище методи, засоби створюють особливе середовище – навчальне середовище, що безперечно допомагає в роботі з формування у студентів здорового способу життя.

Перспективи подальшого дослідження полягають у визначенні умов ефективності функціонування навчального середовища, спрямованого на формування здорового способу життя студентів вищих технічних навчальних закладів.

Література і джерела

1. Національна доктрина розвитку освіти: Указ президента України №347/2002 від 17 квітня 2002 року// Офіційний вісник України. - №6, 2002. – С.11-24.
2. Биков В.Ю. Теоретико-методологічні засади створення і розвитку сучасних засобів та технологій навчання // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992 – 2002. 36. наук праць до 10 – річчя АПН України/ Академія наук України. Частина 2. – Харків «ОВС», 2002. – С.182-200.
3. Романовський О.Г. Освітнє середовище як важлива передумова формування гуманітерно-технічної еліти // Педагогіка і психологія, 2003. -№3. – С. 98-100.
4. Полани М. Личностное знание. – М.: Прогресс, 1985. – 344с.

Проблема формування здорового образу життя студентської молоді завжди була і остається в центрі уваги учених, педагогів, наставників. В статті розглядається модель створення навчального середовища по формуванню здорового образу життя студентів вищих технічних навчальних закладів методами і засобами фізичного виховання і спорту.

Ключевые слова: учебная среда, формирование, здоровый образ жизни, методы и средства физической культуры и спорта.

The issue of healthy lifestyle of students has always been and remains the focus of scholars, teachers, mentors. In the paper the model of creating learning environment on a healthy lifestyle of students in higher institutions of technical methods and means of physical education and sport has been considered.

Key words: learning environment, the formation of a healthy lifestyle, methods and means of physical culture and sports.

УДК 371.035.6 (09) (477.8)

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Околович Олександр Володимирович
м.Дрогобич

У статті з'ясовано сутність професійного спілкування майбутніх педагогів, висвітлено теоретичні засади формування культури у підготовці студентів педагогічних ВНЗ. Значущим для її формування є естетичний аспект, який ґрунтується на дотриманні норм і правил спілкування. Оволодіння високим рівнем культури професійного спілкування, враховуючи естетичний аспект, сприяє успішності міжособистісних контактів та відносин. Культура професійного спілкування акумулює в собі ті гуманістичні цінності (доброзичливість, повагу і толерантність до інших, почуття власної гідності та самоповаги), сама собою стає життєво необхідною цінністю для фахівця.

Ключові слова: педагог, професійна культура, спілкування, гуманістичні цінності.

Культура професійного спілкування стає однією з найважливіших проблем у підготовці майбутніх педагогів. Реалії сьогодення свідчать, що відсутність відповідної культури професійного спілкування у молодих спеціалістів зумовлює невпевненість, безпорадність, внаслідок чого вони програють на ринку праці. Підготовка майбутнього вчителя в педагогічному університеті ґрунтується, передовсім, на чіткому уявленні, який саме вчитель, вихователь потрібні школі XXI століття, і які вимоги поставить суспільство перед освітянами. Нині вже зрозуміло, що майбутнє суспільство потребує педагога, що не тільки розв'язуватиме певне коло навчально-виховних завдань, а й володітиме, насамперед, відповідною професійною культурою спілкування.

Однією з найактуальніших у сфері формування культури професійного спілкування фахівців-педагогів стає проблема формування різних аспектів культури спеціалістів: технологічної, екологічної, інформаційної, комунікативної і, зокрема, культури професійного педагогічного спілкування. Тільки усебічно освічений і розвинений фахівець з високим рівнем культури може бути конкурентоспроможним на сучасному та майбутньому ринках праці, розв'язувати професійні проблеми, спираючись на майстерність спілкування й співробітництва з різними професійними категоріями.

Одним із джерел розвитку професійного спілкування особистості майбутніх педагогів є професійна комунікація як особливий тип активного взаємообміну інформацією у професійній педагогічній діяльності [1, с. 65]. По-справжньому оволодіти культурою педагогічного спілкування нікому не вдавалося без напруженої роботи над собою. Про це яскраво свідчить досвід педагогів минулого і сучасності. Особливості формування культури професійного спілкування, як феномен, досліджували Ш. Амонашвілі, О. Барабанщиков, В. Бенін, Н. Волкова, М. Воробйов, В. Гриньова, Т. Іванова, Є. Ільїн, О. Кобенко, І. Ковальова, Н. Крилова, Н. Кузьміна, А. Макаренко, Л. Нечепоренко, В. Сластьонін, В. Суханцева, В. Сухомлинський, В. Шаталов та ін. Однак сутність професійного спілкування майбутніх педагогів, теоретичні засади формування культури у підготовці студентів не знайшла належного висвітлення.

Мета статті – обґрунтувати теоретичні аспекти формування культури професійного спілкування майбутніх педагогів вищих педагогічних навчальних закладів України.

Спілкування – одна із форм взаємодії людей у процесі їхньої діяльності. У процесі спілкування можна умовно виділити три сторони: комунікативну (передача інформації), інтерактивну (взаємодія), перцептивну (взаємоприйняття) [6, с. 112]. Традиційна підготовка представників професій типу “людина – лю-

дина” повинна бути суттєво доповнена педагогічним аспектом. У зв'язку з цим, на наш погляд, необхідне спеціальне навчання майбутніх педагогів, спрямоване на формування здатності організовувати й вести бесіду, дискусію, впливати, апелюючи до розуму й емоцій учнів, враховуючи їхні ціннісні орієнтації, уміння розуміти й аналізувати позиції інших.

Народна педагогічна культура, як відомо, виникла набагато раніше, ніж культура професійна, історично її випередила, оскільки існує з моменту зародження людської спільноти. З появою професійної педагогіки знання стали виступати елементами загальної культури суспільства та кожної людини. У результаті професійна педагогічна культура зворотно вплинула на народну педагогіку та її культуру. Професійна педагогічна культура зазвичай усвідомлюється її носієм. На відміну від неї, народна педагогічна культура може бути і неусвідомленою [5, с. 120].

Професійна культура передбачає сукупність спеціальних знань і досвід їхньої реалізації у професійній діяльності. Специфічним проявом культури професійного спілкування є формування професійного типу мислення, що накладає особливий відбиток і на спосіб мислення, і на поведінку людини. У нашому випадку означене стосується професії вчителя, яка передбачає формування професійної комунікативної культури, або ж фахової комунікативної культури у майбутніх учителів, оскільки ці обидва поняття наближені. До того ж рівень культури спілкування визначається широтою творчого діапазону, прийомів і засобів навчання, які застосовує вчитель, а вміння керувати розвитком особистості учня є визначальними для професійного спілкування майбутнього вчителя. Професійне спілкування стає однією з найважливіших проблем у підготовці майбутніх фахівців.

На думку Н. Крилової, професійна культура – це “вираження зрілості і розвиненості всієї системи соціально значущих особистісних якостей, яка продуктивно реалізується в індивідуальній діяльності (суспільно-політичній, фаховій, науковій, комунікативній тощо)” [4, с. 7]. Культуру фахівця дослідниця розглядає як інтегративний показник творчого начала поведінки й діяльності в єдності та взаємодії усіх складників, до яких належать:

1. Система знань та інтересів особистості, що утворює кругозір, який формується на широкій базі інформаційного знання.

2. Система переконань, що утворює світоглядний рівень культури особистості, що формується на базі інтересів, життєвих уподобань і ціннісних орієнтацій у процесі аксіологічної діяльності, рефлексії, формування самосвідомості.

3. Система вмінь і розвинених на їхній основі здібностей, що утворює рівень практичної діяльності, який формується на базі соціальних потреб і установок у процесі накопичення й реалізації досвіду.

4. Система індивідуальних норм поведінки та засвоєння методів діяльності, що утворює рівень регуляції соціальної поведінки особистості, який формується на базі культурних зразків і принципів поведінки через різні форми спілкування й самовиховання.

5. Система соціальних почуттів, що утворює рівень емоційної культури, який виробляється на базі переживань процесів діяльності та поведінки особистості [2, с. 6 – 7].

В. Гриньова розвинула думку Н. Крилової, вбачаючи у виділених нею системах відповідність до єдності культур: “Так, знання та інтереси особистості, її кругозір – це розумова куль-

тура; система переконань – світоглядна, філософська культура; третя система вмінь – культура розумової праці; четверта система індивідуальних норм поведінки – культура спілкування, етична й естетична культура; п'ята система соціальних почуттів – не що інше, як культура почуттів і емоційна культура» [2, с. 13].

Культура спеціаліста, на їхню думку, тільки тоді може вважатися високо розвинутою, коли у нього наявна вся система соціально значущих особистісних якостей. Ми підтримуємо їхню точку зору і вважаємо, що професійна культура фахівця нерозривно пов'язана з його особистісною культурою, а культура поведінки є поєднанням культури спілкування, етичної й естетичної культури.

В. Дорошенко, Л. Зотова, В. Лавриненко до культури поведінки відносять дії і форми спілкування людей, основані на моральності, естетичному смаку і дотриманні певних норм та правил [5, с. 221]. Моральні принципи й норми регулюють усі сфери життєдіяльності людини, серед них і процеси спілкування як узгодження власних, а також суспільних інтересів. Т. Чмут, Г. Чайка вважають їх передумовою формування гуманістичних установок спілкування. «Гуманізація спілкування – це насамперед розвиток і зростання потреби людини у такому спілкуванні. Воно передбачає здатність людини відчувати та співчувати, переживати і співпереживати, вміння розрізняти добро та зло, справедливості і несправедливості, вияв таких якостей, як милосердя, порядність, добродійність і совість, а також морально-естетичні потреби, оцінки, смаки, ідеали, мотиви, вчинки» [5, с. 36].

Спираючись на згадані дослідження і розглядаючи культуру професійного спілкування майбутнього педагога як професійно-комунікативну якість його взаємодії у всіх сферах життєдіяльності, вважаємо урахування естетичного аспекту обов'язковим для формування культури професійного спілкування.

Розглядаючи культуру професійного спілкування як взаємодію, тобто форму динаміки розвитку особистості, ми не можемо виокремлювати її і повністю відривати від особистісної культури людини. Будь-який індивід не може існувати поза межами суспільства, не володіти культурними здобутками попередніх поколінь, не бути залученим до участі в суспільній діяльності, не дотримуватись тією чи іншою мірою норм і правил, прийнятих у даному суспільстві. Дедалі очевиднішим стає те, що держава буде тим успішнішою, чим більшою мірою її громадяни будуть здатними до спілкування зі світом. І тому формування процесу професійного спілкування вчителя має набути інноваційного характеру.

Сучасна вища педагогічна освіта повинна готувати вчителя, органічно адаптованого до життя в світі багатоманітних зв'язків: від контактів із найближчим оточенням – учнями, батьками, колегами – до глобальних. Тому важливо управляти процесом зростання професійного спілкування вчителя, який має навчитися співжиття з іншими людьми і суспільними структурами, виробити вміння регулювати різні психологічні, соціальні, політичні, міжнаціональні стосунки з дотриманням вимог культури плюралізму думок. Для майбутніх фахівців-педагогів з метою вдосконалення і розвитку формування культури професійного спілкування можуть бути запропоновані такі форми роботи: вивчення та опрацювання наукових праць видатних педагогів; ознайомлення з методичними розробками, доповідями, лекціями, рефератами досвідчених учителів; проведення відкритих уроків під час проходження педагогічної практики; застосування інноваційних технологій упродовж занять; відвідування уроків досвідчених учителів-методистів тощо.

Вдосконалення формування процесу професійного спілкування майбутніх учителів може привести до таких результатів:

- репродуктивного: вчитель може і вміє розповісти іншим про те, що знає сам;
- адаптивного: вчитель уміє адаптувати свої знання й

уміння до особливостей аудиторії;

- локально-моделюючого: вчитель володіє стратегіями навчання, знаннями, вміннями та навичками з певних розділів курсу, вміє формувати педагогічну мету, передбачати результати, забезпечувати послідовне залучення учнів до навчально-пізнавальної діяльності;

- системно-моделюючого: вчитель володіє стратегіями формування в учнів потрібної системи знань, умінь та навичок зі свого предмету;

- творчо-моделюючого: вчитель володіє стратегією перетворення свого предмету на засіб формування особистості учнів. Для встановлення рівня сформованості професійних якостей педагога пропонуються тести. («Визначте, на якому рівні Ви перебуваєте як учитель») та ін. [3, с. 57].

Для культури професійного спілкування майбутнього вчителя потрібно забезпечити відповідні умови для поетапного розвитку творчої особистості майбутнього педагога: педагогічно доцільним є поєднання традиційних та інноваційних технологій, спрямованих на досягнення культури професійного спілкування; урахування індивідуальних якостей суб'єктів навчально-виховного процесу в ході організації діяльності; активізація спонукальних мотивів до творчого самовираження педагога.

Слід враховувати, що під час взаємодії у спілкуванні його учасниками обов'язково здійснюється не лише раціональний, а й емоційна оцінка партнера. Це сприяє розумінню психологічного стану і позиції опонента, його намірів. Емоційне підґрунтя міжособистісних відносин впливає на ефективність співпраці. Отже, для формування культури професійного спілкування студентів педагогічних ВНЗ вагомим є одночасно з іншими і почуттєво-естетична сфера: розвиток толерантності; вдосконалення самоконтролю, особливо у стресових ситуаціях; тренування вміння «читати співрозмовника», відчувати його емоційний стан; сприяння розвитку здатності відчувати почуття і психологічний стан іншого тощо.

Взаємодія відбувається, на нашу думку, для задоволення різних потреб майбутнього фахівця-педагога. Спілкування саме собою – це одна з потреб людини і для кожного з них важливо бути успішним, досягати порозуміння у відносинах з іншими, самореалізовуватися. Водночас з потребою в діловому спілкуванні, як більш складною, майбутні педагоги мають також потребу в особистісному, емоційному спілкуванні. Воно дає змогу уникнути багатьох перешкод у професійних відносинах, подолати психологічні бар'єри, уможливити плідні пошуки компромісного розв'язання проблемного питання.

З огляду потреб особистості на процес формування культури професійного спілкування, можна об'єднати ці потреби у такі групи:

- 1) прагнення до спілкування, де рушійною силою є бажання «просто спілкуватися», тобто задоволення потреби в особистісному самовираженні та емоційно-почуттєвих потреб;
- 2) прагнення до духовного взаємозбагачення, яке спирається на прагнення до задоволення морально-духовних потреб;
- 3) прагнення до професійної співтворчості, коли реалізується свідоме бажання працювати над розвитком ідеї, тобто задоволення інтелектуальних потреб та професійних інтересів.

Сфера професійного спілкування фахівців – майбутніх педагогів до останнього часу була дуже обмеженою, що можна було пояснити невисокою мобільністю спеціалістів у галузі освіти, переважанням контактів типу «людина – людина», орієнтацією на знанневий компонент підготовки вчителів. Проте вимоги до фахівців-учителів останніми роками стрімко змінилися, на перший план вийшов людський фактор, зросла роль комунікації у професії.

Сучасний студент – у майбутньому вчитель – повинен уміти логічно, чітко й адекватно висловлювати свою думку; правильно формулювати запитання та відповіді на них; володіти апаратом аргументування; займати активну позицію під час виробничих нарад, обговорень, «круглих столів»; виступати

з пропозиціями; знаходити адекватні прийоми професійного спілкування зі співробітниками й колегами різного ієрархічного рівня; здійснювати виступи перед аудиторією, робити презентації; володіти діловим і мовленнєвим етикетом.

Особливу увагу під час формування культури професійного спілкування майбутніх педагогів слід приділяти формуванню вмінь поведінки у стресових і конфліктних ситуаціях. Найбільш природним, ефективним, оптимальним для співпраці й привабливим естетично є діалогічний підхід до професійного спілкування.

Значущим для процесу формування культури професій-

ного спілкування майбутніх спеціалістів-педагогів може бути естетичний аспект, який ґрунтується на дотриманні норм і правил спілкування. Культура професійного спілкування акумулює в собі ті гуманістичні цінності (доброзичливість, повагу й толерантність до інших, почуття власної гідності і самоповаги), сама собою стає життєво необхідною цінністю для людини – фахівця і громадянина. Лише володіння високим рівнем культури професійного спілкування, враховуючи естетичний аспект, сприяє успішності міжособистісних контактів та відносин.

Подальшого дослідження потребують питання формування культури педагогічного спілкування під час вивчення педагогічних дисциплін.

Література і джерела

1. Волкова Н. Професійно-педагогічна комунікація : навч. пос. / Наталя Волокова. – К. : Академія, 2006. – 256 с.
2. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти): автореф. дис. на здобуття д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Валентина Миколаївна Гриньова. – АПН України; Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – К., 1998. – 30 с.
3. Завалевський Ю. Управління процесом професійного зростання вчителя / Юрій Завалевський // Рідна школа. – 2012. – № 4 – 5. – С. 57.
4. Крылова Н. Б. Формирование культуры будущего специалиста / Наталья Борисовна Крылова. – М.: Новая школа, 1990. – 142 с.
5. Мистецтво життєтворчості особистості: наук.-метод. посіб.: у 2 ч. / Ред. рада: В. М. Доній (голова), Г. М. Несен (заст. голови), Л. В. Сохань, І. Г. Єрмаков (кер. автор. колективу) та ін. – К., 1997. – Ч. I. Теорія і технологія життєтворчості. – 392 с.
6. Серьожникова Р. К. Основы психологии и педагогики: навчальний посібник / Раїса Кузьмівна Серьожникова. – К. : “Центр навчальної літератури”, 2003. – 242 с.

В статтє вьяснено сущность профессионального общения будущих педагогов, освещено теоретические основания формирования культуры в подготовке студентов педагогических ВУЗов. Значимым для формирования есть эстетический аспект, который основывается на нормах и правилах общения. Овладение высоким уровнем культуры профессионального общения, учитывая эстетический аспект, способствует установлению межличностных контактов и отношений. Культура профессионального общения аккумулирует в себе те гуманистические ценности (доброжелательность, уважение и толерантность к другим, чувство собственного достоинства и самоуважения), которые сами по себе ставят жизненно необходимой ценностью для профессионала.

Ключевые слова: педагог, профессиональная культура, общение, гуманистические ценности.

The article includes essentials about professional conversation of the future pedagogues, clears up theoretical principles in forming culture during the study at the higher school. Important for it's forming is an aesthetic aspect which bases upon the keeping of norms and rules of conversation. Acquirement of high culture of professional communication, including aesthetic aspect, promotes the success of interpersonal contacts and relationships. Culture of the professional conversation accumulates values of humanism (good will, respect and tolerance towards others, self-respect,) which per se get vital important for the professional.

Key words: pedagogue, professional culture, conversation, values of humanism.

УДК 372.853

ПОЄДНАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА УПРАВЛІНСЬКИХ ВПЛИВІВ НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ З ФІЗИКИ

Оленюк Ірина Василівна
м.Гусятин

У статті розкриваються особливості здійснення управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів у процесі навчання фізики з використанням інформаційних технологій. Підготовка фахівців технічних спеціальностей та забезпечення відповідних рівнів якості знань передбачає реалізацію цілей управлінських впливів. Однією із таких цілей є досягнення студентами прогнозованих рівнів якості знань, що визначається цільовою програмою з фізики, складеною відповідно до освітньо-професійної програми фахівця. Досягнення рівня, визначеного цільовою програмою, можливе при поетапному просуванні від нижчого рівня до вищого у ході проведення всіх типів занять, в тому числі, практичних.

Ключові слова: контроль, тестування, особистісно-діяльнісні вимірники якості знань, управління навчально-пізнавальною діяльністю.

Введення європейських стандартів та принципів забезпечення якості освіти з урахуванням вимог ринку праці до компетентностей фахівців виставляє також особливі вимоги до підготовки молодших спеціалістів, що здійснюють вищі навчальні заклади I-II рівнів акредитації.

Торкаючись питання підготовки фахівців технічних спеціальностей та забезпечення відповідних рівнів якості знань, особливий наголос падає на досягнення студентами прогнозованих рівнів якості знань, що визначається цільовою програмою з фізики, складеною відповідно до освітньо-професійної програми фахівця. Досягнення рівня, визначеного цільовою програмою, можливе при поетапному просуванні від нижчого рівня до вищого у ході проведення таких типів занять як лекційні заняття з вивчення нового матеріалу, практичні заняття з розв'язування фізичних задач, лабораторні роботи та самостійна робота сту-

дентів.

Проблема управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів (студентів) у процесі вивчення фізики досліджувалась у рамках наукової школи П.С.Атаманчука. Дослідження П.С.Атаманчука було спрямоване на обґрунтування педагогічної доцільності цілеспрямованого управління формуванням системи фізичних знань, загальної технологічної схеми управління та побудову дидактичної моделі цілеспрямованого управління. Управління в цьому випадку пов'язане із операційною складовою навчально-пізнавальної діяльності учнів, тобто з контролем, корекцією та регулюванням конкретних навчальних дій і операцій учня. Подальшого розвитку теорія управління завоювання знань учнями знайшла у дослідженні О.М.Ніколаєва, в якому реалізовано технологічні схеми управління пізнавальною діяльністю студентів вищих навчальних закладів 1-2 рівня акредитації на основі оперативного та тематичного контролю знань з фізики та І.В.Солухи, яке присвячене обґрунтуванню використання системи тестового контролю знань студентів на матеріалі теоретичної фізики.

У попередніх дослідженнях нами розглядалися питання про здійснення управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів при вивченні фізики з урахуванням особливостей організації особистісно орієнтованого навчання [1]. Це стосується теоретичної, практичної та експериментальної підготовки студентів з фізики, а також досвіду їх самостійної навчально-пізнавальної діяльності [2].

Було також показано, що використання комп'ютерних програм на різного виду заняттях з фізики забезпечує належну оперативність у здійсненні поточного (та інших видів контролю) та дієвості управлінських впливів у навчанні фізики, що сприяє ліквідації прогалин у знаннях, забезпечує можливість резервування навчального часу для поглиблення рівня обізнаності з конкретної теми кожного студента та можливість моделювання фізичних явищ та процесів, створення віртуальних умов для їх спостереження і дослідження, що сприяє досягненню більшості студентів достатнього рівня дієвості знань з фізики [3].

Мета даної роботи полягає у розкритті можливостей використання інформаційних технологій на практичних заняттях, в ході яких студенти вчаться використовувати одержані знання до розв'язування задач.

Розглядаючи практичні заняття як важливий компонент неперервного ланцюга у засвоєнні знань, ми намагались оптимізувати навчально-пізнавальну діяльність студентів за допомогою інформаційних технологій.

Врахування мети заняття та великого обсягу роботи, яку потрібно виконати, вимагає чіткого планування роботи студента на занятті, контролю та управління його діяльністю на кожному з етапів.

Це можна реалізувати, використовуючи навчально-контролюючу комп'ютерну програму практичного заняття. Саме таку програму "AnVTest" розроблено викладачами та студентами Гусятинського коледжу ТНТУ імені Івана Пулюя. У цьому випадку практичне заняття з фізики слід проводити у комп'ютерній лабораторії, оскільки впродовж усього заняття передбачається робота студента за комп'ютером. Виставлення завдань, управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів, оцінювання їх роботи – це все здійснює навчально-контролююча програма. У ході такого практичного заняття можна виділити три основних етапи.

Етап перший – виконання студентами тестових завдань відповідно до особистісно-діяльнісних вимірників якості знань: нижчого (н) рівня – це заучування знань ЗЗ, розуміння головного РГ, наслідування НС, та оптимального (о) рівня – це повне володіння знаннями ПВЗ.

Перші дев'ять завдань нижчого рівня – це завдання на перевірку знань основних понять, законів, формул, принципів. Кожна правильна відповідь оцінюється 1 балом. Наступні три завдання оптимального рівня (оцінюються 2 балами) – це тесто-

ві завдання – фізичні задачі на використання однієї формули з теми, або якісні задачі, завдання на пояснення явища, принципу дії, чи графічні задачі.

У кожному з тестових завдань даються чотири варіанти відповідей, серед яких потрібно вибрати правильну. У випадку вибору студентом неправильної відповіді, запланований бал не зараховується. Проте на моніторі відображається правильна відповідь.

Такий тестовий оперативний контроль на першому етапі дозволяє викладачеві одразу ж сформувати думку про рівень підготовленості студентів до заняття. З іншого боку, висвітлення правильних відповідей несе у собі коригуючі дії на досягнення необхідного рівня підготовленості студентів до розв'язування задач. Таким чином, завдяки цілеспрямованому оперативному контролю та ліквідації прогалин у знаннях студентів виникає можливість гарантованого первинного засвоєння навчального матеріалу на одному з проєктованих рівнів: заучені знання (ЗЗ), наслідування (НС), розуміння головного (РГ).

Етап другий. Розв'язування фізичних задач. На цьому етапі студенту пропонується 6 задач. Цей етап, крім роботи за комп'ютером, передбачає проведення кожним студентом необхідних записів та розрахунків у робочому зошиті. Після письмового розв'язання задачі студент вводить у відповідне поле числову відповідь в одиницях СІ. Правильна відповідь оцінюється 5 балами.

Якщо студент не знає, як розв'язувати задачу, то може скористатися підказками, яких передбачено 5 і які стосуються кожного наступного етапу розв'язування задачі. Звернення студента до підказок: до однієї, чи до більшої кількості, забезпечує управління його навчально-пізнавальною діяльністю та самостійне просування у досягненні прогнозованого рівня якості знань, визначеного цільовою програмою даного заняття.

Оцінювання на даному етапі роботи проводиться з урахуванням усієї діяльності студента при розв'язуванні фізичних задач:

- якщо усі 6 задач розв'язані без використання підказок, то отриманий бал рівняється 30;

- якщо ж у ході роботи над задачею використовувались підказки, то кожна з використаних підказок зменшує отриманий бал за задачу на 1; використання усіх п'яти підказок дозволить отримати розв'язок даної задачі, але така робота буде оцінена 0 балами.

Таким чином, на даному етапі здійснюється управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів, яке полягає у виявленні рівня підготовленості студентів до виконання поставлених задач, у визначенні необхідної допомоги у випадку виникнення якихось труднощів, у коригуючих діях, спрямованих на підвищення рівня якості знань.

Етап третій. Тест на вміння застосовувати отримані знання для розв'язування задач оптимального рівня складності. Запропоновані 3-и задачі студент розв'язує самостійно у зошиті (без підказок), а відповідь вносить у відповідне поле, визначене програмою. За правильне розв'язання усіх задач можна отримати 9 балів.

Одним з важливих завдань під час вивчення фізики є формування у студентів самостійного мислення та навичок і вмінь застосовувати знання на практиці. Найважливішим засобом вирішення цих питань є розв'язування фізичних задач. Саме на цьому етапі проявляється повна самостійність студента, де він може продемонструвати свої вміння використовувати отримані знання на лекційних заняттях та на попередніх етапах практичного заняття.

Виділивши три основні етапи роботи на практичному занятті, слід зазначити, що з метою витримування належного темпу роботи студентів на занятті, всі етапи регламентовані часом: перший – 10 хвилин, другий – 35 хвилин, третій – 20 хвилин. Якщо студент не справляється з роботою у визначений інтервал часу, то програма автоматично переходить на наступ-

ний етап і при цьому втрачаються бали за невиконані завдання, якщо ж студент справляється з завданнями раніше визначеного часу, тоді він отримує додатковий час на наступному етапі.

Після завершення роботи на усіх трьох етапах на екран виводиться інформація про загальну кількість набраних балів (максимальна кількість балів - 54) та оцінку за роботу на занятті.

Відповідно до отриманої оцінки подальшу роботу студента планує викладач:

- за умови отримання «10» (набрано 46-54 бали) чи «9» (набрано 41-45 балів) студенту пропонується розв'язати задачу вищого (в) рівня складності з відповідними поясненнями та обґрунтуваннями; правильність розв'язання перевіряє викладач;

- при умові отримання студентом за заняття нижчих балів, йому пропонується ознайомитись з правильними розв'язками задач третього етапу та внести необхідні корективи у зошит. У цьому випадку доцільною є консультація з приводу допущених помилок, що може ліквідувати прогалини у знаннях та забезпечити необхідний рівень обізнаності.

Дії, проведені викладачем в обох із цих випадків, спрямовані на підвищення рівня якості знань студентів за даною темою.

Така організація роботи студентів на практичному занятті за допомогою комп'ютерної програми дозволяє викладачу досить ефективно залучати до роботи усіх студентів, підсилити щільність заняття та здійснювати об'єктивний контроль рівня якості знань на кожному з етапів заняття.

Кожний із етапів практичного заняття супроводжується одним із видів контролю рівня якості знань: проведений на пер-

шому етапі оперативний - забезпечує реалізацію навчальної функції, зміст якої складають первинні перетворюючі дії індивіда з об'єктом пізнання; проведений на другому етапі поточний контроль забезпечує найбільш повне досягнення дидактичної мети, пов'язаної з глибшим, ніж при первинному перетворенні, опануванням змісту навчального матеріалу, що вивчається; тематичний контроль на третьому етапі сприяє досягненню, перш за все, дидактичної та розвивальної цілей навчання.

Таким чином, орієнтуючись на еталонні вимоги діяльно-нісно-особистісного характеру при підготовці завдань для комп'ютерної навчально-контролюючої програми переконуємось у наступному:

- з допомогою таких програм стають здійсними коригуючі та управлінські впливи щодо будь-якого виду навчально-пізнавальної діяльності студента;

- завдяки оперативності дії комп'ютерної програми стає можливим резервування навчального часу, що можна успішно використовувати для ліквідації прогалин у знаннях та поглиблення обізнаності з конкретної теми кожного студента;

- використання комп'ютерних програм з можливістю реалізації коригуючих та управлінських впливів створює оптимальні умови для ліквідації прогалин у знаннях всіх студентів та недопустимість формування хибних знань у кожного зокрема.

Перспективи подальших досліджень пов'язані із визначенням педагогічних умов ефективності використання інформаційних технологій у процесі управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів, спрямованої на засвоєння системи фізичних знань.

Література і джерела

1. Атаманчук П.С. Ціннісні передумови результативного навчання фізики/ П.С.Атаманчук, І.В.Оленюк // Фізика та астрономія в школі. – 2004. – № 1. – С.16-21.
2. Оленюк І.В. Особливості технології управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів в умовах особистісно орієнтованого навчання // Наукові записки: Збірник наукових статей Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова /укл. П.В. Дмитренко, Л.Л. Макаренко, В.Д. Сиротюк/ Ірина Василівна Оленюк – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2003. – Вип. 53. – С. 256-265.
3. Оленюк І.В. Організація управлінських впливів у навчанні фізики за допомогою комп'ютерних програм /Ірина Василівна Оленюк //Науковий вісник УжНУ. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – 2010. – Вип.18 – С.78-80

В статті розкриваються особливості здійснення управління учебно-познавательной діяльністю студентів в процесі навчання фізики з використанням інформаційних технологій. Підготовка спеціалістів технічних спеціальностей і забезпечення відповідних рівнів знань передбачає реалізацію цілей управлінських впливів. Однією з таких цілей є досягнення студентами прогнозованих рівнів знань, які визначаються цільовою програмою по фізиці, складеною в відповідності з освітньо-професійною програмою спеціаліста. Досягнення рівня, визначеного цільовою програмою, можливо при поступовому просуванні від нижчого рівня к вищому в ході проведення всіх типів занять, в тому числі, практичних.

Ключові слова: контроль, тестування, особистісно-діяльнісні вимірювачі якості знань, управління учебно-познавательной діяльністю.

The article describes the features of the management of teaching and learning activities of students in learning physics using information technology. Training of specialists of technical specialties and ensuring the appropriate levels of quality knowledge presupposes the realisation of objectives of management actions. One of these goals is to achieve by students the anticipated level of knowledge quality that is defined by a target program in physics, compiled in accordance with the educational programme of a specialist. Achieving the level, set in a target program, is possible with a gradual move from lower to higher in the course of training, including practical.

Key words: monitoring, testing, student-activity-meters as a knowledge management training and cognitive activity.

СПЕЦИФІКА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ

Онищук Анжела Сергіївна
м.Хмельницький

Проблема вдосконалення професійної підготовки перекладачів в університетах України шляхом осмислення зарубіжного досвіду у цій сфері є актуальною з огляду існування європейського освітнього простору. У статті подано результати аналізу особливостей підготовки майбутніх перекладачів у вищих навчальних закладах різних країн. Встановлено, що основною особливістю професійної підготовки перекладачів у країнах західної Європи є тенденція до профільної спеціалізації на основі програми повної вищої освіти та незалежних магістерських програм спеціалізованого характеру.

Ключові слова: перекладач, підготовка, зарубіжний досвід

Інтеграція України в європейський освітній простір зумовлює необхідність розв'язання комплексу завдань, пов'язаних із підготовкою висококваліфікованих фахівців зі знанням іноземної мови, зокрема, в галузі перекладу. У системі вищої освіти України спеціальність «переклад» існує уже більше 40 років. Підготовка перекладачів загального та галузевого спрямування здійснюється у багатьох вищих навчальних закладах. Удосконалення якості підготовки фахівців з усного та письмового перекладу або тих, які спеціалізуються в певній галузі (літературний, економічний, діловий, науковий, технічний, медичний переклад тощо), багато в чому залежить від урахування специфіки та позитивних аспектів зарубіжного досвіду в цій сфері професійної освіти.

Аналіз останніх досліджень з вирішення загальної проблеми свідчить, що проблематика професійної підготовки перекладачів у вищих навчальних закладах України та світу є актуальною для вітчизняних і зарубіжних дослідників, які розглядають ці процеси в контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів [2], а переклад – як оновлену частину програми гуманітаризації вищої школи [1] і пропонують навчально-методичний комплекс для підготовки перекладачів [3].

Невирішеними питаннями публікацій є визначення особливостей професійної підготовки майбутніх перекладачів у вищих навчальних закладах різних країн.

Мета статті полягає в обґрунтуванні специфіки професійної підготовки майбутніх перекладачів у різних країнах.

Виклад основного матеріалу. Професійна підготовка майбутніх перекладачів в університетах багатьох країн світу здійснюється за двома основними типами навчальних програм: програмами повної вищої освіти з тривалістю навчання до 5 років та послідовним здобуттям ступенів (освітньо-кваліфікаційних рівнів) бакалавра, магістра (в Україні – бакалавра, спеціаліста, магістра); магістерські програми, що функціонують незалежно від бакалаврських і передбачають 2 (рідше 1) роки навчання для студентів, які вже отримали ступінь бакалавра у відповідній галузі знань.

Перша схема підготовки переважає у багатьох європейських країнах (Німеччині, Австрії, Данії). В інших країнах світу широко розповсюджено самостійні магістерські програми підготовки перекладачів (Франція, США, Велика Британія). Після отримання диплому бакалавра чи магістра випускники, маючи достатній рівень знань іноземної мови, можуть продовжити навчання для здобуття ступеня магістра з перекладу, що суттєво розширює сферу їхньої професійної діяльності. Так, наприклад, для Великобританії пропаганда англійської мови перетворилася на потужну індустрію, особливість якої полягає у безперервному та активному вдосконаленні й оновленні методів викладання мови та перекладу.

Зважаючи на це, в останні роки спостерігається бурхливий розвиток теорії і практики перекладу в багатьох університетах світу, де існують цілі академічні центри (в Австрії, Бельгії, Великобританії, Угорщині). Уже п'ятий рік у Європі працює Спілка фахівців з перекладу (European Society for Translation Studies – EST), що об'єднує більше тридцяти країн.

У процесі навчання за перекладацькими програмами повної вищої освіти студенти, як правило, упродовж 3-4 років набувають основної мовної та комунікативної компетенції, а вже потім формують перекладацьку компетенцію у різних галузях професійної діяльності або відповідно до обраної сфери спеціалізації. Програми у різних навчальних закладах можуть суттєво відрізнятися залежно від їх змісту та форми, професійного спрямування, організації навчального процесу, методики викладання дисциплін тощо. У деяких вищих навчальних закладах Європи передбачається вивчення двох та більше іноземних мов. Існує велика кількість програм, які, окрім мовних і перекладацьких дисциплін, включають освоєння комп'ютерної техніки та програмного забезпечення, ознайомлення з новітніми технологіями й опанування профільних дисциплін, теорії та історії перекладу, загальноосвітніх гуманітарних дисциплін, передбачають розвиток навичок ділового спілкування. Усі вони мають на меті підготовку фахівців із широким колом професійної перекладацької компетенції.

Характерною ознакою магістерських програм є їх профільна спеціалізація. Вони спрямовані на задоволення конкретних потреб ринку перекладацьких послуг і передбачають наявність спеціалізованих дисциплін, що надають змогу додатково отримати необхідні знання у сфері майбутньої професійної діяльності. Іноді для зарахування на навчання за такими програмами потрібно попередньо отримати вищу освіту у сфері спеціалізації, щонайменше на рівні бакалаврату.

Зарубіжний досвід підготовки перекладачів у вищій школі дасть змогу покращити якість освіти і в Україні. Зокрема, доцільно враховувати особливості підготовки перекладачів у системі освіти США, оскільки американські ВНЗ забезпечують професійне спрямування освітніх програм та адаптивність змісту підготовки магістрів на різних її етапах, акцентують увагу на впровадженні сучасних технологій навчання, аналізі структури професії перекладача, специфіки його професійної діяльності, правового регулювання, соціального забезпечення та інших аспектах, що визначають якість професійної підготовки магістрів технічного перекладу.

Спеціалізовані професійно-освітні програми підготовки перекладачів ефективно функціонують у системі освіти США та інших країн світу. Зокрема, досвід США презентує оптимальність співіснування освітньо-професійних програм як загальнопрофільної, так і вузькопрофільної орієнтації. Навчання за загальнопрофільними програмами зорієнтоване на формування вмінь і навичок перекладу текстів різних стилів та жанрів (художньої літератури, наукових і технічних документів, юридичної та медичної літератури, публіцистики тощо).

У працях американського дослідника Р. Тінслея обґрунтовано рекомендації щодо організації навчального процесу підготовки перекладачів на рівні вищих навчальних закладів (коледжів та університетів) [4, с.16]. На думку науковця, професійні перекладачі мають бути добре обізнані зі структурою та стилістичними особливостями вихідної та цільової мов, важливим компонентом освітньо-професійної програми має стати дослідження літератури країни, мова якої вивчається.

Матеріально-технічна база багатьох університетів США дозволяє активно використовувати інформаційно-комунікаційні

технології у процесі підготовки фахівців різних сфер спеціалізації. У вищих навчальних закладах США студенти вивчають основи високоякісної обробки текстових документів, принципи застосування комп'ютерних словників, глосаріїв та баз даних, особливості редагування машинного перекладу, розміщення інформації на веб-сторінках тощо. Використання ресурсів мережі Інтернет, теле-, відеоконференційних систем та програмного забезпечення на зразок «Language evaluator», «Language partner» та інших значно полегшує роботу викладача, забезпечує взаємозв'язок учасників навчального процесу, доступ до навчальних ресурсів університетів, виконує мотиваційну функцію у виконанні студентами самостійної роботи, уможливорює ефективне функціонування системи дистанційної освіти перекладачів тощо.

Досвід США є корисним для вітчизняної практики мовної освіти з огляду на такі особливості: по-перше, Україна, як і США, є полікультурною державою, що визначає особливості мовної політики. По-друге, американська вища освіта зароджувалась як ступенева, і бакалаврська підготовка була від самого початку її першою ланкою. По-третє, США постійно акумулювали передовий світовий досвід в сфері освіти, пристосовуючи його до потреб свого суспільства. Протягом останніх десятиріч навчання іноземних мов у США характеризувалося впровадженням різних організаційних форм і методів, які заслуговують на увагу з огляду на необхідність вдосконалення мовної підготовки вітчизняних фахівців.

Детальний огляд окремих програм підготовки фахівців у галузі технічного перекладу вищими навчальними закладами США допоможе виявити їх найбільш характерні особливості. Наприклад, технологічний інститут Роуз-Халмен пропонує студентам окрім основного освітньо-кваліфікаційного рівня у галузі науки чи техніки додатково обрати сертифікаційну програму з технічного перекладу (німецька мова), розраховану на два роки навчання. Зміст програми підготовки фахівців з технічного перекладу передбачає успішне вивчення всіх технічних дисциплін основного навчального курсу, мовознавства, теорії та практики технічного перекладу, риторики, суспільствознавства та сучасних технологій тощо. За бажанням студентам пропонується проведення літньої практики у Німеччині в рамках спеціальних програм для іноземців. Для отримання сертифікату середній бал з дисциплін основного курсу та мовних дисциплін має бути не нижчий за 3,0. Оскільки така програма розрахована на розвиток писемного мовлення, читання та навичок логічного аналізу, підготовка випускників дозволяє їм обирати професії, що потребують вміння грамотно висловлювати в письмовій формі власні думки та ідеї технічного плану. Такими фахівцями є професійні технічні перекладачі, інженери, наукові співробітники, технічні аналітики, фахівці з обміну технологіями у компаніях міжнародного рівня та ін.

Ефективність навчального процесу в університетах США зумовлена такими чинниками: моделюванням під час занять реальних умов професійної діяльності (встановлення термінів виконання завдань, дотримання яких є обов'язковим для всіх студентів); вихованням наполегливості студентів шляхом залучення їх до довгострокових (семестрових) проектів, під час яких студенти працюють у парах, розвиваючи навички взаємного редагування перекладів; застосуванням мережі Інтернет для пошуку інформації щодо запропонованого для опрацювання тексту перед безпосереднім його перекладом; використанню різноманітного програмного забезпечення (Microsoft Word, PowerPoint, Excel, Acrobat reader та ін.); наданням можливості спілкування з професійними перекладачами для набуття досвіду поведінки в типових для перекладацької діяльності ситуаціях (наприклад, укладання контрактів з клієнтами, підготовкою рахунків, інвойсів тощо); забезпеченням необхідною інформацією щодо діяльності різноманітних міжнародних організацій (Асоціація перекладачів США, Мережа перекладачів штату Мічиган та ін.) для розвитку подальшої співпраці з ними.

У країнах Європи також активно готують спеціалістів з перекладу. Так, професійна підготовка перекладачів у Австрії здійснюється в трьох університетах країни (Відень, Грац, Інсбрук). Найпопулярнішим є інститут усних та письмових перекладачів при Віденському університеті. Усі університети пропонують бакалаврат і магістратуру в галузі перекладу.

Підготовка перекладачів у Данії з середини 90-х років ХХ ст. здійснюється за двохступеневою системою – бакалаврат і магістратура. Навчання за бакалаврськими програмами триває 4 роки з таких можливих спеціальностей: багатомовна комунікація, міжнародна комунікація, культурологія, міжкультурна комунікація, переклад. Магістерські програми передбачають навчання тривалістю в 2 роки. Магістерські програми передбачають професійну підготовку перекладачів за такими спеціальностями: фаховий переклад, усний та письмовий переклад, міжнародний фаховий переклад, міжнародний менеджмент, міжкультурна комунікація, технічна документація, літературний, медичний переклад.

Огляд розвитку програм підготовки фахівців у сфері перекладу в університетах Німеччини та детальний аналіз ситуації на сучасному етапі їх функціонування сприяли б розв'язанню проблеми удосконалення програм та технологій навчання перекладачів в Україні. Адже перша навчальна бакалаврська програма в галузі перекладу була введена в 1999 р. в університеті Гіндесхайма.

У Німеччині підготовка перекладачів здійснюється за програмами загального та галузевого спрямування на базі багатьох вищих навчальних закладів. Висококваліфікованих перекладачів готують у вісьмох університетах Німеччини (Берліна, Бонна, Гельдейберга, Лейпцига, Гіндесхайма, Майнц-Гермесхайма, Саарбрюкена). У кожному з цих університетів є можливість обрати спеціальність із послідовним здобуттям ступенів (освітньо-кваліфікаційних рівнів) бакалавра, магістра та з непослідовним, за яким бакалаврські та магістерські програми є незалежними одна від одної. Існують бакалаврські спеціальності, які надають загальну перекладацьку компетенцію і ті, які передбачають лише навчання міжкультурної комунікації та інтенсивну мовну підготовку. Після здобуття диплома бакалавра на непослідовних спеціальностях випускники випробовують декілька років свої теоретичні знання на практиці, а потім повертаються на навчання, щоб здобути подальшу кваліфікацію чи перекваліфікуватися.

Таким чином, основною метою освітньої політики Німеччини в галузі професійної підготовки перекладачів є досягнення узгодження та спорідненості програм, змісту навчання на перекладацьких спеціальностях. Важливим досягненням Німеччини є створення спеціального комітету з питань реформування професійної підготовки перекладачів, що дає змогу провідним вищим навчальним закладам обмінюватися набутим досвідом. Позитивним моментом в реформуванні вищої перекладацької освіти в Німеччині є впровадження нових навчальних предметів та розвиток вмінь застосування комп'ютерної техніки під час професійної діяльності. Для України важливо переглянути навчальні програми підготовки перекладачів з урахуванням світових тенденцій до спеціалізації перекладацької діяльності та максимально ефективно використати позитивні аспекти зарубіжного досвіду функціонування системи підготовки фахівців з освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавр і магістр.

У Великій Британії у деяких університетах (Батському, Единбурзькому, Лідському, Лондонському, Манчестерському, Ньюкаслському та ін.) готують усних перекладачів (interpreters), в інших – письмових (translators). Зокрема, програми підготовки письмових перекладачів існують в таких університетах: Шеффілдському, Бірмінгемському Суррейському, Бристольському та ін.

Аналіз навчальних програм згаданих навчальних закладів, що готують перекладачів, дозволяє стверджувати, що підготовка з означеної спеціальності там зводиться лише до

мовної підготовки. Зауважимо, що у Великій Британії використовують досвід європейських країн, тобто існують два напрями професійної підготовки перекладачів. По-перше, абітурієнт може вступити на перекладацький факультет одного з університетів. По-друге, можна навчатися в одному з приватних або державних інститутів іноземних мов. Кожний навчальний заклад розробляє і впроваджує власні програми професійної підготовки перекладачів. Узагальнюючи існуючі підходи в аналізі таких програм, зазначимо, що вони відповідають двом типам: вузькопрофесійному та загально професійному. Наприклад, у Лондонському університеті іноземних мов програма підготовки перекладачів-референтів розрахована на три роки (лише студенти, які навчаються на російському відділенні, навчаються 4–5 років, оскільки спочатку протягом першого-другого року навчання вони здобувають початкові знання з російської мови). Під час навчання за програмою студент повинен обрати один з обов'язкових курсів. Перший полягає у тому, що студент вивчає дві іноземні мови та спеціальну дисципліну (право, природничі науки, техніку, економіку). Другий курс вимагає вивчення однієї іноземної мови та двох спеціальних дисциплін. Після завершення останнього року навчання студент допускається до складання письмового державного іспиту, який полягає у здійсненні перекладу складних текстів загальної тематики та текстів з фахової тематики з першої іноземної мови і навпаки. Водночас студент повинен написати твір іноземною мовою і скласти іспит з «юридичної та адміністративної термінології» англійською мовою. Після того як студент склав письмовий іспит, його допускають до усного іспиту, під час якого протягом 90 хвилин він повинен дати відповідь на запитання з країнознавства та фахової дисципліни, а також на загальномовні запитання. Він повинен перекласти два друкованих тексти та діалоги екзаменаторів.

Суттєвим кроком у вдосконаленні вітчизняної системи підготовки перекладачів може стати впровадження загальноєвропейської програми з розробки університетських курсів перекладу, як це робиться в університетах Великої Британії. Реалізація такої програми є модульний курс перекладу. Проблемою вітчизняних вищих навчальних закладів є те, що цей досвід існує на правах факультативних.

Окремим напрямом упровадження британського досвіду в українську відповідну професійну освіту може стати підготовка перекладачів за фахом «усний та письмовий переклад». Курс

обсягом у 1500 годин, побудований на основі сучасних освітніх стандартів, з урахуванням існуючих європейських програм з перекладу, сучасної методології, інформаційних технологій, передбачається для студентів-майбутніх перекладачів. Створення спецкурсів з підготовки аспірантів, майбутніх дослідників і викладачів теорії та практики перекладу є одним з перспективних напрямів використання досвіду британських університетів, що готують перекладачів.

Сучасна ситуація на ринку праці в Україні складається таким чином, що перевага у прийнятті на роботу надається перекладачам, які володіють двома або трьома іноземними мовами, наприклад, англійською і німецькою, англійською і польською. Зміцнення економічних зв'язків з країнами Сходу актуалізує підготовку фахівців із знанням китайської, японської, корейської, хінді, арабської, тайської або малайської мов. Тому для забезпечення гарантованого працевлаштування своїм випускникам університети можуть розробити програми вивчення однієї європейської та однієї східної мови.

Насамкінець необхідно зауважити, що британська практика підготовки перекладачів приваблює тим, що навчальний заклад гарантує своїм випускникам працевлаштування після закінчення навчання. На жаль, у нас таке явище має лише декларативний характер. Українська система стала б конкурентоздатною, якщо університети реально забезпечували працевлаштування випускників. Одним із важливих положень Болонського процесу є орієнтація ВНЗ на кінцевий результат: знання й уміння випускників повинні бути застосовані і практично використані на користь всієї Європи.

Висновки. Основною особливістю професійної підготовки перекладачів у країнах західної Європи є тенденція до профільної спеціалізації на основі програми повної вищої освіти та незалежних магістерських програм спеціалізованого характеру. Для України важливо переглянути навчальні програми підготовки перекладачів з урахуванням світових тенденцій до спеціалізації перекладацької діяльності і максимально ефективно використати позитивні аспекти зарубіжного досвіду функціонування системи підготовки фахівців з освітньо-кваліфікаційними рівнями «бакалавр», «магістр».

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці сучасних навчально-методичних матеріалів для вдосконалення професійної підготовки перекладачів в університетах України шляхом урахування зарубіжного досвіду освіти у цій сфері та посилення уваги до фахово-перекладацьких дисциплін.

Література і джерела

1. Бушманова Н. І. Переклад як оновлена частина програми гуманітаризації вищої школи / Н. І. Бушманова. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://refs.co.ua/64601->>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
2. Мартинюк О. В. Професійна підготовка перекладачів у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів / О. В. Мартинюк [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/peddydk/2010_7/martyniuk.pdf>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
3. Черноватий Л. Навчально-методичний комплекс для підготовки перекладачів з англійської мови / Л. Черноватий // Наукові записки Харків. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. Серія: Філологічні науки. – 2010. – Вип. 89 (1). – С. 23–45.
4. Tinsley Royal L. Guidelines for college and University programs in translator training [Електронний ресурс] / Royal L. Tinsley // ADFL Bulletin – 1973. – Vol. 4. No. 4. – pp. 15–21. – Режим доступу: <http://www.adfl.org/cgishl/docstudio/docs.pl?adfl_login&xurl=adefl_bulletin_d_adfl_4_4_15>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

Проблема совершенствования профессиональной подготовки переводчиков в университетах Украины путем осмысления зарубежного опыта в этой сфере есть актуальной ввиду существования европейского образовательного пространства. В статье поданы результаты анализа особенностей подготовки будущих переводчиков в высших учебных заведениях разных стран. Установлено, что основной особенностью профессиональной подготовки переводчиков в странах западной Европы является тенденция к профильной специализации на основе программы полного высшего образования и независимых магистерских программ специализированного характера.

Ключевые слова: переводчик, подготовка, зарубежный опыт

The problem of improving the training of translators in universities of Ukraine by understanding the international experience in this field is relevant in view of the existence of the European educational space. In the article the results of analysis of features of future translators training given in higher educational establishments of different countries are provided. It is set that the basic feature of professional training of translators in the countries of western Europe is the tendency to specialization on the basis of the program of complete higher education and independent master's degree programs of the specialized character.

Key words: interpreter, training, foreign experience

УДК 37.026:371.

ПРИНЦИПИ РЕАЛІЗАЦІЇ ЦІЛЕЙ ДИДАКТИЧНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ

Опачко Магдаліна Василівна

м.Ужгород

У статті розглядаються проблеми реалізації цілей дидактичного менеджменту. Обґрунтовуються підходи до відбору принципів реалізації педагогічних систем. Розкривається сутність принципів реалізації цілей і завдань дидактичного менеджменту, а саме у процесі здійснення проектування методичних систем, організації та управління, моделювання дидактичної взаємодії, діагностування ефективності реалізації методичних систем. Виокремлюється зміст підготовки майбутнього вчителя фізики до засвоєння принципів реалізації цілей дидактичного менеджменту.

Ключові слова: цілі дидактичного менеджменту, принципи, підготовка вчителя фізики

Перманентний пошук шляхів удосконалення та підвищення якості підготовки педагогів пов'язаний, з одного боку, із суспільними потребами, а з іншого, із синергетичними процесами, що проходять в освітніх системах і відображають їх здатність до самоорганізації, самовдосконалення.

Науковцями, методистами-практиками розробляються системи удосконалення підготовки фахівців, спрямовані на підвищення якості освітньо-виховного процесу у вищій школі, обґрунтовуються концептуальні засади методичних систем, розкриваються принципи і закономірності їх реалізації.

Кожна із методичних систем, що спрямована на удосконалення процесу засвоєння змісту освіти, функціонує у інваріантному полі дидактичних закономірностей і принципів. Але професійно-особистісна зорієнтованість методичної системи передбачає функціонування і у варіативному полі принципів та закономірностей, які вирізняють особливості і специфіку методичної системи, її відмінність від інших. Зрештою, вони складають базові педагогічні умови реалізації методичної системи. Виявлені закономірності та визначені принципи реалізації методичної системи є показником її самодостатності.

Дотримання принципів, як сукупності вихідних, базових дидактичних вимог до навчання забезпечує ефективність функціонування методичної системи. Отже обґрунтування принципів реалізації методичної системи уможливорює на практиці удосконалення системи підготовки фахівців.

Підготовка вчителя фізики до реалізації завдань методичної роботи в школі розкриваються у працях П.С.Атаманчука, Л.Ю.Благодаренко, О.І.Бугайова, С.П.Величка, О.І.Іваньцького, Є.В.Коршака, О.І.Ляшенка, М.Т.Мартинюка, В.В.Мендерецького, В.Ф.Савченка, В.П.Сергієнка, В.Д.Шарко, М.І.Шута.

Проблема визначення принципів організації педагогічного процесу у вищій школі розглядається у роботах А.Алексюка, М.Буланової-Топоркової, В.Воронова, В.Галузинського, Е.Гришина, Д.Дьомі, М.Євтуха, Б.Коротяєва, К.Роджерса, А.Сбруєвої, С.Сисоевої, П.Сікорського, З.Слепкань, О.Спіріна, Т.Стефановської, С.Хенлі, О.Устенко, та ін.

Сутність дидактичного менеджменту у контексті різних аспектів методичної роботи вчителя фізики розкрито нами у теоретичних розвідках [3]-[8].

У цих дослідженнях було показано, що дидактичний менеджмент (у подальшому ДМ – прим. наша) – це система управління педагогом процесом засвоєння учнями знань і формування на цій основі особистісних якостей. ДМ – це упорядкований комплекс дій, спрямованих на управління дидактичною системою на рівнях: процесу (цілі, завдання, зміст навчання); діяльності (методи, форми, засоби, технології навчання, прийоми і способи дидактичної взаємодії); результатів навчання (ефективність функціонування як окремих частин, так і дидактичної системи в цілому). Багатофункціональність та рівневість

ДМ відображено у його структурі: 1) проектування дидактичної системи; 2) організація та управління дидактичним процесом; 3) моделювання взаємодії; 4) діагностування ефективності дидактичної системи.

Актуальність досліджуваної проблеми впливає із потреби в теоретичному осмисленні розробленої системи методичної підготовки майбутнього вчителя фізики.

Мета даної роботи полягала у визначенні сутності принципів реалізації цілей і завдань дидактичного менеджменту на основі аналізу різних підходів до відбору педагогічних принципів.

Філософське осмислення категорії принципи уможливило виокремлення діалектики як логіки, що вивчає принципи і закономірності формування, зміни і розвитку знання, засоби і методи їх одержання і перевірки. Діалектика як логіка вивчає усю систему категорій у їх гносеологічній і логічній функціях, а також специфічні пізнавальні категорії, принципи і процедури (наприклад, сходження від чуттєво-конкретного до абстрактного, перехід від абстрактного до понятійно-конкретного, співвідношення емпіричного і теоретичного, засоби узагальнення, ідеалізації, аналізу і синтезу, індукції і дедукції тощо) [8].

Однією з характерних особливостей діалектики як логіки є те, що вона досліджує переходи від однієї системи знання до другої, більш високої. При цьому неминуче виявляються діалектичні суперечності, що відображають протиріччя у об'єкті пізнання, при взаємодії об'єкта і суб'єкта, а також у самому процесі пізнання. Особливо гострої форми вони набувають на “межі” такої теорії, що вичерпала свої пояснювальні можливості, і є потреба у переході до нової. Цей перехід передбачає розв'язання суперечностей між старою теорією і новою системою фактів.

Таким чином, на основі систематизації та узагальнення фактів об'єктивної дійсності виникає потреба у формулюванні нових принципів, які власне забезпечують цілісність і структурованість нової теорії (теорії, що пояснює та інтерпретує факти, нові уявлення про властивості реальності), з одного боку. А з іншого – нові принципи, які формулюються, сприяють усуненню протиріччя між теорією і практикою, забезпечуючи її (теорії) успішне практичне використання.

З огляду на те, що “...не слід ігнорувати оцінку принципів як елемента науково-педагогічного знання, їхніх методологічно-евристичних функцій” [1, с.395], слід трактувати їх як логічну категорію, як узагальнення і поширення якогось педагогічного положення на ту галузь навчання й освіти, з якої цей принцип абстрагований. З методологічної точки зору слід враховувати, що перш ніж скеровувати і регулювати навчальний процес, дидактичні принципи самі мають бути абстраговані з реального педагогічного процесу [1, с.396].

Аналіз різних підходів до формулювання принципів у педагогіці, дав можливість В.В.Докучаєвій здійснювати відбір принципів проектування інноваційних педагогічних систем, дотримуючись тактики, згідно якої ці принципи можна експлікувати різними рівнями методологічного знання: філософським (принципи матеріалістичної діалектики); загальнонауковим (принципи теорії систем, теорії організації); конкретно науковим (положення психології, педагогіки тощо); технологічним (відповідно до галузевих напрямків проектування: соціального, еколого-психологічного, психолого-педагогічного, педагогічного, включаючи і власне педагогічні технології) [2].

Визначені нею принципи формулюються наступним чином.

Перший принцип: збагачення особистого простору вихованця (йдеться про середовище помешкання й освітнє серед-

овище в тому їх розумінні, як вони мають трактуватися відповідно до екопсихологічного підходу).

Другий принцип: урізноманітнення видів діяльності, оптимальне для суб'єкта (очевидно, є частковим відносно принципу педагогічної доцільності).

Третій принцип: управління й психолого-педагогічної підтримки в організації всіх аспектів, життєздійснення особистості вихованця (передбачає визначення пропорційного співвідношення керуючих засобів та засобів самоврядування адекватно до ступеня суб'єктивності вихованця).

Четвертий принцип: самостворення особистості (психолого-педагогічне сприяння в опануванні навичок самоуправління, технологій творчого розв'язання завдань у різних сферах життєдіяльності).

П'ятий принцип: синергетичності суб'єкта – пропонується нами й полягає в такому: для налагодження продуктивних зв'язків особистості із зовнішнім світом необхідною умовою є прояв її екзистенції, або внутрішнього "Я"; з іншого боку, аутентичність, ціліковитість "Я-образу" людини безпосередньо залежить від якості зв'язків із оточуючим середовищем. Звідси – надзавдання: людина має бути не лише ініціатором, а саме проєктувальником власного життя, аби зробити процес життєздійснення не лише насиченим, але й гнучким (перешкодостійким, рефлексивним), – з "прозорою", соціально сприйнятною траєкторією, або, інакше кажучи, вона має поєднувати в собі властивості цілеспрямованої й відкритої систем.

Як зауважує О.М.Спірін, на сучасному етапі розвитку педагогіки вищої школи, під час визначення теоретичних аспектів упровадження нових освітніх технологій слід орієнтуватися не на заміну традиційних дидактичних принципів новими, а на перегляд і наповнення їх новим змістом з метою конструктивного використання в змінених умовах [9].

Серед загальноприйнятих дидактичних принципів він виділяє:

- загальні принципи організації навчання: науковість та доступність, наступність, систематичність, системність, перспективність і наочність, принцип виховуючого навчання, принцип єдності теорії та практики, принцип оптимізації обсягу навчальної інформації [1, с.404];

- принципи відбору змісту навчального матеріалу для кожної спеціальності, зокрема: принцип пріоритету розвиваючої функції навчання, принцип диференційованої реалізованості, принцип інформаційної ємності й соціальної ефективності, принцип діагностико-прогностичної реалізованості, модульний принцип добору змісту, принцип концентризму, принцип гуманізації та гуманітаризації освіти; науковість, орієнтацію на сучасні наукові та практичні досягнення, розгляд навчального предмету з позицій його історичного розвитку як науки, теоретична повнота, доступність і практична реалізованість навчального матеріалу;

- принцип диференціації та індивідуалізації навчання, який передбачає наявність і потребу врахування вікових та індивідуальних особливостей студентів, зокрема різного темпу просування в навчанні, різного рівня сформованості знань, умінь, інтелектуальних навичок. Реалізація принципу індивідуалізації з урахуванням того, що будь-яка кредитна технологія передбачає для студента насамперед певну свободу вибору індивідуальної траєкторії навчання, реалізація принципу диференціації та індивідуалізації має першочергове значення для ефективного функціонування такої технології;

- принцип міцності знань, професійних умінь, інтелектуальних навичок розумової праці уособлює систему виявлення їх результатів. Багато науковців і практиків підтверджують ефективність використання у вищій школі рейтингової системи оцінювання знань та вмінь студентів;

- принцип актуальності знань і професійних умінь, передбачає насамперед орієнтацію на сучасні наукові досягнення, актуальні та перспективні потреби ринку праці щодо рівня кваліфікації фахівців, забезпечення педагогічних умов організації навчання та неперервного підвищення кваліфікації впродовж життя;

- принцип дохідливості у викладанні вимагає забезпечення таких умов організації процесу навчання, які б, незалежно від рівня викладацької майстерності, об'єктивно спрямовували діяльність студентів на активізацію самоосвіти та інтелектуальне самовиховання;

- принцип забезпечення творчої активності та самостійності студентів у навчальному процесі. Реалізація цього принципу вимагає подальшої переорієнтації процесу навчання на зменшення інформативної складової в процесі передачі знань, підвищення ролі викладача як провідника у світ знань, консультанта та помічника студента. Це потребує перегляду структури навчальних занять із метою зменшення лекційного навантаження, розробки такої системи вправ, завдань для практичних та лабораторних занять, що передбачали б для студентів перенесення акценту на самостійну роботу в процесі здобуття знань;

- принцип альтернативності в побудові індивідуальної траєкторії, виборі форм, методів і засобів навчання, що є розвитком дидактичного принципу варіативності й передбачає можливість раціональної зміни студентом спеціальності, спеціалізації в межах напрямку підготовки та, як виняток, зміну напрямку підготовки; пропозицію від навчального закладу різноманітних форм організації навчального процесу, що забезпечують рівноцінне формування необхідних компетенцій майбутнього фахівця; забезпечення умов для реального вибору студентами варіативних дисциплін; можливість вибору студентами для проходження певного навчального курсу різних викладачів, які використовують альтернативні форми, методи та засоби організації навчання;

- принцип поєднання індивідуального та колективного передбачає у навчальному процесі подальший розвиток відповідних форм діяльності студентів;
- принципів, яких необхідно дотримуватися під час розробки та впровадження КМСОНП у вищому закладі освіти: порівняльної трудомісткості кредитів, кредитності, модульності, методичного консультування, організаційної динамічності, гнучкості та партнерства, пріоритетності змістової й організаційної самостійності та зворотного зв'язку, науковості та прогностичності, технологічності та інноваційності, усвідомленої перспективи, діагностичності [8].

Враховуючи різні підходи до відбору принципів у педагогіці, використовуючи методологічний принцип комплементарності (Н.Бора), ми формуємо принципи дидактичного менеджменту як положення, що відображають методологічно-евристичну сутність пропонованої системи методичної підготовки фахівців з одного боку, а з іншого – виконують регулятивну функцію у методичній практичній діяльності. Розуміння принципів як базових положень (умов), що забезпечують діалектичну єдність теорії і практики дозволяє нам запропонувати систему принципів, дотримання яких забезпечує ефективність реалізації дидактичного менеджменту. До них відносимо:

- Принцип цілевизначення (або цілепокладання), згідно якого декларується необхідність у чіткому визначенні цілей навчання: стратегічних і тактичних, загальних і проміжних, локальних і діагностичних. В залежності від цілей вибудовується система зв'язків, яка набуває форми тієї чи іншої педагогічної системи: дидактичної, методичної.
- Принцип планування у проєктуванні методичних систем, передбачає здійснення планування як окремого заняття, так і системи занять, в цілому; як формування окремого поняття, так і формування системи понять. Принцип плановості передбачає врахування складності і важкості навчального матеріалу, врахування вікових особливостей учнів, врахування дидактичних можливостей навчального середовища.

- Принцип структурування впливає із необхідності у логічному перегрупуванні навчального матеріалу і відповідності

до принципів доступності, науковості, системності. Сутність принципу полягає у вимозі перегрупування і трансформації навчального матеріалу у відповідності до потреб досягнення навчальних цілей, в залежності від обраної стратегії навчання: проблемно-пошукової, інтеграційно-блочної, модульної, інтер-активної, профільно-диференційованої тощо.

— Принцип прогнозування передбачає наявність чіткого образу очікуваних результатів на кожному із запланованих етапів навчання. Згідно принципу прогнозування виникає потреба в додатковому (запасному) плані дій (додатковий дидактичний матеріал, роздатковий; демонстраційно-технічне обладнання, прилади, пристрої, макети, моделі). Це наявність додаткового сценарію реалізації одних і тих самих цілей навчання. Наприклад, вироблення практичних умінь і навичок може здійснюватися у формі індивідуально-фронтальної роботи з класом, або у формі групової роботи за однією із відомих інтерактивних технологій навчання (“Ажурна пилка”, “Мозаїка” та ін.).

— Принцип організації навчального середовища передбачає відбір засобів реалізації цілей навчання у відповідності до матеріально-технічних можливостей фізичного кабінету, вікових та індивідуальних особливостей учнів, досвіду вчителя. Згідно цього принципу організація навчального середовища – це створення оптимального, комфортного мікроклімату для всіх учасників навчального процесу.

— Принцип організації навчально-пізнавальної діяльності передбачає відбір способів і прийомів, методів і форм навчальної діяльності, які б забезпечували ефективність засвоєння учнями знань. Згідно цього принципу кожний із етапів засвоєння повинен бути забезпечений адекватними діями, вправами, завданнями.

— Принцип організації самостійної роботи оптимізує самостійну пошукову діяльність учнів і передбачає визначення критеріїв і показників, що дозволяють оцінити рівень прояву самостійності у виконанні різномірних завдань.

— Принцип управління засвоєнням знань передбачає врахування психологічних механізмів засвоєння, типових та індивідуальних стратегій засвоєння, індивідуальної траєкторії у темпах просування в навчанні.

— Принцип управління результатом навчально-пізна-

вальної діяльності учнів передбачає відбір методів, форм, засобів оцінки та перевірки результатів, а також забезпечення потреби (якщо така виникає) у коригуванні та корекції знань, умінь і навичок.

— Принцип інноваційності в управлінні передбачає системне використання і впровадження у процес навчання інформаційно-комунікативних технологій.

— Принцип моделювання навчального середовища уможливає створення такого простору, який поєднує традиційні та інноваційні можливості в реалізації цілей навчання.

— Принцип моделювання дидактичної взаємодії передбачає використання таких прийомів і способів взаємопов'язаної діяльності учасників дидактичного процесу, які б сприяли встановленню психологічно комфортного клімату у спілкуванні, дозволяли б розкривати потенційні можливості учнів у самовираженні, самопрезентації.

— Принцип діагностування ефективності методичної системи передбачає наявність критеріїв і показників, за допомогою яких можна провести самоаналіз діяльності, визначити переваги і недоліки, окреслити шляхи самовдосконалення.

Засвоєння студентами системи принципів дидактичного менеджменту передбачає роботу над завданнями з формулювання правил до визначених принципів та наведення конкретних прикладів їх реалізації.

Таким чином, розуміння принципів як базових положень (умов), що забезпечують діалектичну єдність теорії і практики уможливило визначення системи принципів, дотримання яких забезпечує ефективність реалізації дидактичного менеджменту. До них відносимо принципи: цілепокладання, планування, структурування, прогнозування, організації навчального середовища, організації навчально-пізнавальної діяльності, організації самостійної роботи, управління засвоєнням знань, управління результатами навчання, інноваційності в управлінні, моделювання дидактичної взаємодії, моделювання дидактичного середовища, діагностування ефективності методичних систем.

Перспективи подальших досліджень полягають у обґрунтуванні закономірностей дидактичного менеджменту як системи методичної підготовки майбутнього вчителя фізики.

Література і джерела

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія: Підручник для студентів, аспірантів та молодих викладачів вузів / Міжнародний фонд “Відродження”. – К.: Либідь, 1998. – 558 с.
2. Докучаєва В.В. Принципи проектування інноваційних педагогічних систем /Вікторія Вікторівна Докучаєва //Сучасні проблеми педагогічної освіти: 36. наук. пр. КГГІ. – Вип. 6. – Ялта: КГГІ, 2004. – С. 189-197.
3. Опачко М.В. Цілепокладання в змісті методичної підготовки вчителя фізики /Магдаліна Василівна Опачко // Вісник ЧДПУ. Серія “Педагогічні науки”– 2008. – Вип.57. – С.222-225
4. Опачко М.В. Планування як складова управлінсько-методичної підготовки вчителя /Магдаліна Василівна Опачко //Вісник ЧДПУ. Серія “Педагогічні науки”– 2009. – Вип.65. – С.231-236
5. Опачко М.В. Структурування змісту навчального матеріалу як складова методичної роботи вчителя фізики /Магдаліна Василівна Опачко. // Матеріали II Міжнар. наук.-практ. конференції “фізико-технічна і фізична освіта у гуманістичній парадигмі”– Керч: РВВ КДМТУ, 2009. – С.106-114
6. Опачко М.В. Дидактичний менеджмент у процесі постановки демонстраційного фізичного експерименту /Магдаліна Василівна Опачко // Наукові записки. Серія “Педагогічні науки”. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка– 2009. – Вип.82. – Частина 2 – С.320-324
7. Опачко М.В. Прогнозування результатів засвоєння учнями знань з фізики /Магдаліна Василівна Опачко //Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – 2010. – Випуск 22. – С.341-345
8. Принципи діалектичного осмислення буття. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://pidruchniki.ws/12050723/filosofiya/dialektika_vchennya_pro_zagalniy_vzaymozv'yazok>. – Загол. з екр. – Мова укр.
9. Спірін О.М. Дидактичні засади організації навчального процесу за кредитними технологіями / Олег Михайлович Спірін // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2006. – № 30. – С. 41-45.

В статтє рассматриваются проблемы реализации целей дидактического менеджмента. Обосновываются подходы к отбору принципов реализации педагогических систем. Раскрывается сущность принципов реализации целей и задач дидактического менеджмента, а именно в процессе осуществления проектирования методических систем, организации и управления, моделирования дидактического взаимодействия, диагностирования эффективности реализации методических систем. Выделяется содержание подготовки будущего учителя физики к усвоению принципов реализации целей дидактического менеджмента.

Ключевые слова: цели дидактического менеджмента, принципы, подготовка учителя физики

The issue of the didactic management implementation have been considered. The approach to selection of principles of educational

systems realization have been defined. The essence of principles of realization of goals and objectives of didactic management has been identified, namely in the process of designing teaching systems of organization and management, modeling, didactic interaction, diagnostic effectiveness of teaching systems. The content of training future teachers of physics has been specified to assimilate the principles of didactic objectives of management.

Key words: didactic objectives of management, principles of physics teacher training.

УДК 658.512.2

ДИЗАЙН ЯК КУЛЬТУРНО-ЦІННІСНА УНІВЕРСАЛІЯ

Оршанський Леонід Володимирович

м.Дрогобич

Курач Микола Станіславович

м.Кременець

Актуальність статті зумовлена об'єктивною потребою в осмисленні проблем інтенсивного розвитку сучасної культури, зокрема її важливої складової – дизайну як специфічної сфери творчої діяльності у галузі розробки предметно-просторового середовища. Здійснена спроба стислого філософсько-культурологічного аналізу феномена дизайну, виявлення його культурно-ціннісних параметрів і місця у світогляді людини епохи постіндустріального розвитку. Розгляд зазначеної проблеми виправданий з огляду на підвищену увагу до дизайн-освіти як нової галузі педагогічної теорії і практики професійної підготовки фахівців.

Ключові слова: дизайн, цінності, аксіологія, естетична культура, художня культура.

Хоча дизайн здебільшого досліджується у межах мистецтвознавства, важливим постає культурологічний аналіз цього художньо-естетичного феномену, виявлення його аксіологічних орієнтирів і місця у світогляді людини епохи постіндустріального розвитку. Наше звернення до вивчення дизайну в системі культурних цінностей зумовлено об'єктивною потребою в осмисленні численних проблем інтенсивного розвитку культури сучасної цивілізації, яка поряд із постмодерними тенденціями потребує репрезентації традиційних смислів і значень.

Дослідження культури, цінностей та дизайну в динамічному процесі сучасних трансформацій ґрунтується на філософській методології (М. Бердяєв, В. Біблер, Я. Бурхардт, Й. Гердер, В. Давидович, М. Каган, І. Кант, Д. Ліхачов, Е. Тейлор, О. Шпенглер та ін.) та естетичних і культурологічних наукових розвідках (В. Багацький, Г. Гадамер, Ф. Джеймсон, М. Закович, А. Зись, І. Зязюн, Л. Коган, В. Мовчан, А. Тойнбі, М. Хайдеггер та ін.). Вивченню дизайну як культурного феномену, реінтерпретації культурної форми дизайну в галузь інших суміжних напрямів творчості присвятили праці В. Аронов, А. Бредихін, І. Герасименко, В. Глазичев, В. Даниленко, І. Кузнєцова, Д. Кравич, В. Пузанов, В. Сидоренко, М. Селівачов, О. Хмельовський, А. Чебікін, В. Чижиков, Р. Шмагало та ін.

Мета статті – здійснити спробу розкрити структурний зв'язок між внутрішньою аксіологією дизайну та системою цінностей культури.

Відомо, що постмодернізм як сучасний етап інтелектуально-образної рефлексії культури викликав кардинальні зміни в свідомості людини, ініціював суттєві зрушення в її світогляді, способі життя, ставленні до навколишнього природного світу та предметного середовища, міжособистісних контактах у межах суспільної свідомості в цілому. Сучасна епоха вступила у фазу „тотального дизайну”, який проголошує універсальне семантичне тлумачення речей та дій, образів й іміджів. Тотальна функціональність втілюється у популярному гаслі сучасної цивілізації: „Якість. Надійність. Дизайн”. На відміну від традиційного визна-

чення дизайну як „технічної естетики”, у постіндустріальну епоху дизайн стає естетичною складовою таких явищ, як: 1) середовище життєдіяльності людини; 2) штучний предметний світ, створений та використовуваний людиною; 3) система послуг, що надається споживачеві; 4) індивідуальний імідж людини, її спосіб та стиль життя; 5) манера взаємин із соціальним оточенням тощо.

Дизайн, посівши чільне місце з-поміж класичних видів мистецтва, нині став формою репрезентації предметів, елементом їхнього оформлення, своєрідним споживчим „упакуванням” й водночас естетичним компонентом усього розмаїття сучасного життя. Поступово, з виду діяльності, що обслуговує комунікацію, дизайн неухильно перетворюється в мову комунікації, виконуючи місію соціально-культурного інтегратора суспільної взаємодії. Під впливом історико-культурних і соціально-економічних процесів, інформаційно-технологічний прорив уможливив розробку нових видів сучасних продуктів (мережів та телевізійні комунікації, мультимедіа та ін.), інтерпретував продукти духовної і матеріальної діяльності, зафіксовані в культурі та її знакових системах, унаслідок чого утворився своєрідний культурний „гіперпростір”, котрий занурив людину в багатоканальний діалог з глобалізованим світом.

З іншого боку, сучасний дизайн знаходиться під позитивними і негативними впливами соціокультурного, екологічного та іншого контексту, тому не може існувати поза дискурсом, що генерується комунікацією. Його „тотальність” й усепроникність змушує вдосконалювати зміст, художньо-творчі аспекти дизайн-діяльності, активізувати її соціальну спрямованість з перетворення дійсності, створення речей високої функціональної значущості й естетичної цінності, переборювати спокуси маніпулювання суспільною свідомістю, що виводить людину за межі образів і вартостей культури, викликаючи ефекти напруги, стомлення, відторгнення та деструкції. У цьому контексті, варто погодитися з В. Чижиковим: „Сучасний дизайнер повинен розуміти, що він не Деміург, який створює світ, а лише його оформлювач” [7, с. 5].

Ця проблема актуалізується й тим, що сучасна людина разом перебуває у середовищі побутування різночасних за походженням предметних носіїв: нових, створених за канонами актуальної моди, та старих – предметів, речей, символів, образів, що прийшли з минулого та несуть сліди переживань, думок, ціннісних орієнтацій попередніх епох, відбитки історичної пам'яті. У прагненні адаптувати експансію нових, мало відомих об'єктів і водночас утримати традиційні, дизайн, внутрішньо змінюючись, продукує усе нові модифіковані форми, маніфестуючи ціннісно значущі для суспільства культурні зразки та норми, створюючи еклектичні ремейки традиційних форм „у новому упакуванні”. Тому дизайн у контексті сучасної культури – це не лише „естетично оформлений світ речей”, а передовсім

світ повсякденного буття людини, в якому важко провести межу між естетичним і функціональним компонентами, адже функціональне часто стає естетичним, натомість естетичне – функціональним.

Отже, сучасний дизайн з інструменту технічної естетики промислового проектування, покликаною здійснювати зв'язок між виробництвом і споживанням, переростає в культурну універсальність, інтегровану в усі сфери життєдіяльності, що забезпечує ціннісний ресурс культуротворчої поведінки людини, вираження та предметне здійснення суспільного ідеалу, а звідси – створює умови для вільної самореалізації цілісної особистості.

Нині взаємодія суспільства та природи набула такого характеру, що ціннісне ставлення техногенної цивілізації до природи лише як до об'єкта вичерпує ресурсний потенціал. Настав час, коли людство має орієнтуватися не лише на особистісні потреби, а й урахувати внутрішній запас природи. У цьому контексті символічними є слова відомого філософа і футуролога, фахівця з екологічної проблематики А. Кочергіна: «Поки ще техногенна цивілізація веде „діалог“ із природою за допомогою техносфери. Забираючи цей „техногенний прошарок“, люди залишаються на самоті з жорстокістю природи, а, ведучи „діалог“ з позиції „технічної сили“, люди знищують природу» [3, с. 355].

Пошук альтернатив техногенному спілкуванню з природою вкрай ускладнений у силу відсутності в його потенціалі інваріанта, тому будь-яке пряме заперечення технологізації у відносинах із природою та боротьба з наслідками техногенного розвитку суспільства не має сенсу. Важливіше зосередити зусилля безпосередньо на процесі трансформації культури цивілізаційного суспільства, в якому на передньому місці постають цінності та сукупності прерогатив як визначені категоріальні імперативи, властиві людині певної культури.

Відомий філософ і культуролог М. Каган зазначає, що культура виконує дві головні соціальні функції: 1) служить задоволенню різноманітних потреб, що виникають у людини; 2) формує ці потреби та способи їх задоволення [2]. Звідси культурі притаманні два аспекти – процесуальний та предметний. Іншими словами, культура, по-перше, охоплює способи опредмечування людиною своїх сутнісних сил у створюваній нею „другій природі“ та способи розпредмечування, по-друге, вона і є предметністю, „друга природа“, з'єднувальною ланкою між опредмечуванням і розпредмечуванням.

Відштовхуючись від розуміння людської діяльності як прояву активності суб'єкта, можна припустити, що суб'єкт-об'єктні і суб'єкт-суб'єктні відносини виступають визначальними в пізнавальній, освітній, ціннісно-орієнтаційній, комунікаційній діяльності та синтетичній художній творчості (діяльності), за допомогою яких культура акумулює знання, формує вміння і навички, виробляє цінності, створює форми спілкування та художньо-образні моделі дійсності. Звідси, цінності, будучи визначальним компонентом культури, виступають основним каталізатором соціальної мотивації та регулятивним чинником людської діяльності, що реалізуються в ціннісних соціальних і гуманістичних установках людей, мистецтві, художній творчості та ін.

Зрозуміло, культуру не можна звести лише до цінностей, однак якщо знання й уміння у галузі культури звернені до усього людства, то в цінностях, як і в культурі, їх загальнолюдська значущість відтворюється на рівні специфічного, конкретного, особливого й індивідуального. У цьому сенсі М. Каган зазначав, що „знання й уміння безособові, єдині для всіх людей на земній кулі, натомість ціннісна сфера діяльності особистості переломлює загальнолюдське у соціально-групове, а це останнє – в індивідуальне й унікальне. Адже цінності звернені до переживання, до емоційного сприйняття (несприйняття), тобто до тих психологічних механізмів, що складають ядро особистісної унікальності“ [2, с. 42].

Проблему цінностей, таким чином, можна розглядати як проблему відношення суб'єкта (окремої особистості, конкретної групи чи суспільства в цілому) до об'єкта – матеріальних і

духовних результатів праці або явищ природи та суспільства. Отже, цінність розуміється як відношення, що пов'язує природне і суспільне, матеріальне й ідеальне. У цій єдності, що утворює загальний „масив“ культури, виявляються особливі модуси культури, що детермінуються як художня й естетична культура.

Аналіз філософської та культурологічної літератури [1; 4; 5 та ін.] дозволяє стверджувати, що естетична культура є більш широким явищем ніж художня культура. Це пояснюється тим, що естетичні властивості предметів і явищ, естетична активність й естетичні потенції людини цілком очевидно проявляються в усіх сферах її діяльності. Універсальність естетичної культури визначається її здатністю реалізації не лише в матеріальній чи духовній, а й виробничій або технічній сферах; „нею фіксується широкий пласт культури, який пронизує всі її шари“ [7, с. 35].

Художня культура за своєю модальністю володіє певною спрямованістю на збереження, продукування і поширення художньої інформації. Отже, отождення або протиставлення змісту естетичної та художньої культури не є правомірним. Тому хоча уточнення цих категорій є важливою проблемою, однак не менш цінним є визначення місця та ролі дизайну в загальній системі культури. Цілком очевидно, що художньо-матеріальна культура в архітектурі, народних художніх ремеслах, художній промисловості, дизайні тощо, через упредметнені продукти розкриває естетичний і художній потенціал та свідчить про приналежність їх як до естетичної, так і до художньої культури. Усвідомлюючи цей зв'язок, наголосимо: гармонія, симетрія, пропорції, форми, доцільність, внутрішня організованість, відображаючи об'єктивні закони природи, можуть набути естетичного змісту, якщо дизайнер (народний майстер, архітектор та ін.) наділений оригінальністю художнього мислення, тонким естетичним смаком, інтелектуальним й емоційним потенціалом, високим духовно-особистісним ставленням до людей і суспільства.

Нині сфери застосування дизайну об'єктивуються з промисловим дизайном, стайлінг-дизайном, дизайном середовища, графічний дизайн, етнодизайном (пабліш-арт дизайном), нон-дизайном (процеси виробництва, обслуговування, збуту, навчання), веб-дизайном, фіто-дизайном (застосування природних елементів, квітів, рослин), рекламним дизайном, футуро-дизайном (історичним і прогностичним), кустарним дизайном (ґрунтується здебільшого на особистому досвіді й індивідуальному смаку), кітч-дизайном (примітивним, „кухонним“), арт-дизайном (штучним, концептуальним, елітним), психо-дизайном та ін. З іншого боку, сучасний дизайн упроваджує людину в сферу своїх інтересів не тому, що його цікавлять системи взаємовідносин на кшталт „людина – техніка“, „людина – предмет“, „людина – середовище“ і т.ін., а передовсім тому, що він підкоряється нормам гуманізації предметних умов суспільного життя особистості як соціально-історичного суб'єкта, наділеного суспільними зв'язками та соціально-культурними характеристиками. Тому дизайн виступає своєрідним декодером, що відтворює особливості функціонування предметів, речей у сфері культури, виконує високу культурну місію, підвищує завдяки своїм творам ціннісні характеристики навколишнього середовища, асимілює багатofункціональні властивості естетичних, художніх і соціальних цінностей культури.

У підході до тлумачення дизайну як культурно-ціннісної універсальності виходимо з таких аргументів:

– по-перше, поняття „дизайн“ має незлічену кількість синонімічних тлумачень – „технічна естетика“, „індустріальне мистецтво“, „технічне мистецтво“, „виробниче мистецтво“, „пластичне мистецтво“, „архітектонічне мистецтво“, „художньо-прикладна творчість“ та ін., що, безсумнівно, обмежує об'єктивну оцінку культурно-ціннісного значення дизайну та його інтерпретацій;

– по-друге, більшість цих тлумачень не розкривають змістовної сутності дизайну, а лише позначають його певний зв'язок з іншими видами мистецтва та діяльності, що не є підставою

дослідження сутності і специфіки дизайну в культурному процесі ціннісних відносин на різних діяльнісних рівнях культури як соціальної творчості, що охоплює виробництво та споживання культурних цінностей;

– по-третє, культурологічний аналіз дає можливість представити дизайн як форму художньо-практичної діяльності, в якій краса, витонченість, граціозність та інші модифікації прекрасного виникають не як результат досконалої майстерності, а як наслідок їхнього цілеспрямованого пошуку.

Дизайн служить інтересам суспільства, задовольняючи смаки споживачів у реалізації актуальних для соціуму естетичних ідеалів, цінностей та культурних зразків, оптимізуючи процес вдосконалення способу життя, соціально-екологічних, духовно-практичних функцій предметного середовища та пов'язаних з ним цінностей. Отже, дизайн, вирішуючи своє головне завдання – задоволення та розвиток матеріальних і духовних потреб людей, постає й в іншій іпостасі – як вид духовно-практичної творчості. Створені ним побутові речі, технічні вироби і системи виконують опосередковану функцію, займаючи підлегле положення щодо людських потреб та стверджуючи цим сучасний концепт феномена дизайну в системі культурних цінностей. Цінності дизайну виступають одним із каталізаторів взаємодії матеріальних і духовних засад цивілізації, вказуючи на напрям змін, що відбуваються в суспільстві, „проектуючи майбутнє в сьогоденні” [6, с.87].

З іншого боку, дизайн є продуктом спільної життєдіяльності людей, системою взаємодії, виробництва й оцінки упорядкованих технологій задоволення групових та індивідуальних інтересів і потреб у матеріальних, символічних, пізнавальних й оцінних артефактах культури. В його ядрі знаходяться художньо-естетичні, проектно-культурні, соціально-нормативні та творчі універсалії проектування уявного світу, створення еталонних зразків, естетично організованих у просторовому, тимчасовому, інтелектуальному й емоційному значенні навколишнього середовища.

Дизайн як динамічний феномен у своєму розвитку залежить від специфічних і нормативних форм організації, регуляції та інтеграції, і на цих засадах об'єктивується через культурогенез, культурні трансформації, спадковість традицій, культурну дифузію. При цьому не втрачає властивих йому ознак і культур-

них рис. За цими ознаками дизайн як художньо-проектна творчість об'єктивно потрапляє під визначення культурної форми. Втілена у дизайні культурна форма як еталон прямого або варіативного репродукування втілюється у безлічі різноманітних об'єктів, створюючи артефакти дизайн-культури.

Артефактами дизайн-культури можуть виступати гомогенні (однорідні) та гетерогенні (різнорідні) предметно-просторові твори, натуральні зразки-еталони та ін., тобто все, що, так чи інакше, належить до результатів творчої дизайн-діяльності: твори промислового, технічного, паркового, предметно-побутового, архітектурного дизайну, дизайну середовища, костюма, графічного дизайну, художнього конструювання, художніх ремесел і промислів, декоративного, оформлювального мистецтва та ін. Для артефактів дизайну, які наділені потенціалом трансформації в архетипи культурного середовища, мають значення такі культурно-ціннісні ознаки, як: художність, утилітарність, просторовість, предметність, виразність, зображальність, ансамблевистість, функціональність, синтетичність тощо. Артефакти, в яких закладений і зреалізований художній задум дизайнера, з товару й утилітарно-корисного предмету реінтерпретуються у культурні цінності, до яких належать знакові, культурно-символічні значення продуктів матеріально-духовного виробництва, засоби оцінки й естетичного сприйняття.

Отже, у контексті проблеми розкриття культурно-ціннісних засад дизайну, цей феномен нами розглядається як специфічна сфера творчої діяльності у галузі розробки предметно-просторового середовища з метою надання результатам проектування високих споживчих властивостей, естетичних якостей, оптимізації та гармонізації їх взаємодії з окремою людиною та суспільством у цілому.

Культурологічний аналіз дає підставу розглядати дизайн в яскраво вираженій світоглядній орієнтації на людину, цілісності його життєвих смислів і образів, детермінації нових культурних цінностей. Наявність в дизайні норм, стандартів, рис, динамічних процесів, здатності до трансформацій, властивих культурі, позиціонує його як культурну форму. Динамічність процесів розвитку, розмаїття способів формування предметно-просторової життєдіяльності людини, мінливість принципів сприйняття навколишнього простору на різних етапах суспільного розвитку розкриває соціальну сутність дизайну, його культурно-ціннісну спрямованість.

Література і джерела

- Багацький В. В. Культурологія. Історія і теорія культури ХХ століття: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / В.В.Багацький, Л.І.Кормич. – Вид. 2-е, перероб. і доповн. – К.: Кондор, 2007. – 304с.
- Каган М. С. Культура и ценности / М.С. Каган // Эстетические ценности предметно-пространственной среды / А. В. Иконников, М. С. Каган, В. Р. Пилипенко [и др.]; под общ. ред. А. В. Иконникова; ВНИИ техн. эстетики. – М.: Стройиздат, 1990. – 334 с.
- Кочергин А. Н. Глобальные проблемы современности / А. Н. Кочергин // Философия: проблемный курс. – М.: Изд. РОУ, 2002. – С. 339-362.
- Культурологія: навч. посіб. / Б. О. Парахонський [та ін.]; упоряд. О. І. Погорілий, М. А. Собуцький. – К.: Вид. дім „КМ Академія”, 2003. – 314 с.
- Культурологія: українська та зарубіжна культура: навч. посіб. / М. М. Закович [та ін.]. – 3-є вид., стер. – К.: Знання, 2007. – 567 с.
- Сидоренко В. Ф. Генезис проектной культуры / В. Ф. Сидоренко // Вопросы философии. – 1984. – № 10. – С. 86-99.
- Чижиков В. В. Культура и дизайн: монография // В. В. Чижиков. – М.: МГУКИ, 2006. – 361 с.

Актуальность статьи обусловлена объективной потребностью в осмыслении проблем интенсивного развития современной культуры, в частности его важной составляющей – дизайна как специфической сферы творческой деятельности в области разработки предметно-пространственной среды. Осуществлена попытка краткого философско-культурологического анализа феномена дизайна, выявления его культурно-ценностных параметров и места в мировоззрении человека эпохи постиндустриального развития. Рассмотрение указанной проблемы оправдано в связи с повышенным вниманием к дизайну-образованию как новой области педагогической теории и практики профессиональной подготовки специалистов.

Ключевые слова: дизайн, ценности, аксиология, эстетическая культура, художественная культура.

The value of this article is conditioned with the objective need to analyse the problems of intensive modern culture development, especially its main component – design as a specific sphere of creative activity in the field of creating thing and spatial environment. The attempt has been made to analyse the phenomenon of design from philosophic and cultural point of view. The authors have tried to reveal its cultural and valuable features and its place in the outlook of the man in the epoch of postindustrial development. The analysis of such a problem is important from the point of view that a lot of scientists pay much attention to design-education as a new field of pedagogical theory and professional education practice.

Key words: design, values, axiology, aesthetic culture, art culture.

УДК 372.851 (091)

СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ

Павлюк Олена Михайлівна
м. Луганськ

В статті здійснений аналіз соціально-економічних та педагогічних передумов розвитку шкільної освіти другої половини ХХ століття. Доведено, що шкільна освіта другої половини ХХ століття формувалася під впливом важливих соціально-економічних та педагогічних перетворень, що відбувалися з кінця ХІХ століття до середини 1950-х рр. Виявлені принципові зміни, які відбувалися в суспільстві в цей період і вплинули на шкільну освіту другої половини ХХ століття. Встановлені недоліки, що призвели до деформації соціальних функцій школи й утруднювали успішну реалізацію народногосподарських завдань, гальмували об'єктивний процес об'єднання загальноосвітньої й професійної школи та знижували ефективність суспільної системи навчання й виховання. Умови для реалізації нових принципів народної освіти створили соціально-економічні і як наслідок педагогічні зміни в суспільстві першої половини ХХ століття. Створена система, зокрема, шкільної математичної освіти розвивалася на основі корінних соціально-економічних і політичних перетворень, які відбувалися в країні під час державного будівництва. Доведено, що при визначенні завдань школи неприпустимо орієнтуватися тільки на поточні суспільні потреби, які б важливі вони не були в той або інший момент. Важливо враховувати не тільки економічні інтереси суспільства, але й ціннісні установки підростаючого покоління, брати до уваги весь комплекс закономірностей розвитку та функціонування цього соціального інституту.

Ключові слова: школа, освіта, зміни, суспільство.

Фундамент шкільної освіти другої половини ХХ століття, як цілісного життєздатного компоненту системи освіти України, формувалася під впливом важливих соціально-економічних та педагогічних перетворень, що відбувалися з кінця ХІХ століття до середини 1950-х рр. Тому зосередимо увагу на виявленні принципових змін у суспільстві в цей період, які вплинули на шкільну освіту другої половини ХХ століття.

Шкільна освіта України пройшла досить складний шлях розвитку та становлення. У результаті освітніх реформ другої половини ХІХ століття у Російській імперії, до якої входила більша частина України, структура школи стала вельми строкатою.

Джерельна база з зазначеного питання вкрай незначна. В теперішній час в історико-педагогічній літературі дослідження нашої проблеми як окремого феномена представлено в невеликій кількості робіт. Соціально-економічні та педагогічні передумови розвитку шкільної, зокрема, математичної освіти в Україні в другій половині ХХ століття знайшли своє відображення в узагальнюючій праці М. В. Левківського, в монографії В. С. Курила, дисертації А. В. Прус, публікаціях О. В. Сухомлинської. Але вони в повному об'ємі не розкривають теми нашого дослідження. Таким чином, здійснений аналіз літератури дає підстави стверджувати, що проблема дослідження соціально-економічних та педагогічних передумов розвитку шкільної в тому числі й математичної освіти в Україні в другій половині ХХ століття залишається актуальною та недостатньо розробленою.

Мета статті – розкрити особливості соціально-економічних та педагогічних передумов розвитку шкільної освіти в Україні в другій половині ХХ століття.

Інтенсивне обговорення педагогічною громадськістю питань реформи шкільної освіти змусило урядові органи займатися їх офіційним обговоренням. У 1899 р. при навчальних округах були проведені наради, у яких, разом з викладачами середніх

шкіл, узяти участь відомі вчені. На нарадах обговорювалися програми й методи викладання навчальних дисциплін в середній школі.

Питання реформи шкільної освіти у 1901 – 1907 рр. виносилися на обговорення з'їздів директорів комерційних училищ, діячів технічної й професійної освіти. На початку ХХ століття у Російській імперії виходять друком нові навчальні посібники для середніх навчальних закладів.

У кінці ХІХ століття у багатьох країнах прогресивно налаштовані педагоги виступали з критикою змісту, зокрема, шкільної математичної освіти. Рух за оновлення шкільного курсу математики незабаром набув міжнародного характеру [1, с. 82 – 85].

В царській Росії склалася така система шкільної математичної освіти: у початковій школі вивчали арифметику цілих чисел шляхом вирішення величезної кількості одноманітних завдань, у середній школі – елементарну математику, яка включає систематичний курс арифметики, алгебру, геометрію й тригонометрію. Типовим недоліком викладання математики в дореволюційній середній школі був його формальний характер [3, с. 18]. Математика була мало пов'язана з практичною діяльністю. Педагоги-математики це розуміли, тому були спроби реформування шкільної математичної освіти.

За роки існування Української держави (1917 – 1920) було сформовано національну шкільну політику. Як зазначає О. В. Сухомлинська, за різних національних урядів (УНР, Центральної ради, Гетьманату, Директорії) вона передбачалась по-різному, але спільними для неї були перш за все українізація (національна школа), світськість, доступність, безкоштовність, розвиток школи національними меншин, трудовий принцип, вільний розвиток дитини [5, с. 48 – 66].

Національна парадигма стала теоретичною й практичною підвалиною діяльності нової шкільної математичної освіти разом з парадигмою трудової школи, яка започаткувала свою роботу в руслі реформаторської зарубіжної педагогіки, орієнтованої на вільне виховання. Вироблені українською владою в 1918 – 1920 рр. і закріплені в державних актах нові принципи в народній освіті стали основою для створення якісно нової системи освіти й виховання.

Розвиток загальноосвітньої школи нерозривно пов'язаний з удосконаленням змісту й методів навчання. Школа розвивалася як трудова та політехнічна. У перші роки роботи трудової школи єдиних програм з математики не існувало. Учителі користувалися тимчасовими матеріалами, проектами програм, що видавалися Нарком просом на місцях використовували колишній досвід і вносили до викладання новий зміст відповідно до завдань школи.

У 1924 – 1931 рр. у школі було введено комплексне викладання, що припускало відмову від систематичного вивчення основ наук. Упровадження комплексних програм створило серйозні труднощі. Комплексна система навчання характеризувалася об'єднанням навчального матеріалу навколо певного стрижня (природознавчого, родинознавчого тощо). На початку ХХ століття вона застосовувалася в багатьох початкових школах західноєвропейських країн.

Радянські комплексні програми прагнули здійснити принцип зв'язку школи з життям; центральне місце в них займала трудова діяльність людей. У цих програмах обсяг знань, установлений для вивчення в школі, надавався учням у вигляді комплексу відомостей за трьома загальними розділами (колонтками): природа, праця, суспільство, і визначався (хоча й не

завжди) деяким обов'язковим мінімумом систематичних знань рідною мовою (у зв'язку з коренізацією та українізацією шкіл УРСР), з математики й деяких інших предметів [4, с. 805 – 806].

Запозичений з досвіду американської школи XIX століття метод проектів (Д. Дьюї, Е. Торндайк) полягав у набутті знань під час виконання конкретного навчального завдання – проекту. Сфера знань, що набувалися, була обмежена рамками цього проекту. Цей метод почав вводитися в радянську школу під назвою комплексного методу викладання.

Вищезазначені соціально-економічні та культурологічні умови слугували дієвим чинником розвитку змісту шкільної математичної освіти. Однак відсутність „систематично побудованих підручників, комплексність навчальних тем” призвели до різкого зниження рівня математичних знань.

Методичні нововведення не отримали широкого визнання серед учительства. Практично комплексні програми послідовно були впроваджені в школах першого ступеня. У школах другого ступеня багато педагогів дотримувалися наочного принципу викладання. Тут зберігалася класно-урочна система викладання; формальне виконання комплексних програм поєднувалося з повідомленням школярам систематичних знань і навичок, зокрема з математики. Та все ж школа 20-х рр. не давала учням необхідного обсягу загальноосвітніх знань.

Виникла необхідність рішучого покращення організації роботи, змісту освіти й методів навчання в школі. Так, у 1930 р. у СРСР була прийнята єдина уніфікована система шкільної освіти: початкова, семирічна й середня школи, а за взірця узятю російську систему шкільної математичної освіти й освіти взагалі. Але, не дивлячись на значні зусилля вчителів математики, школа не давала учням необхідного обсягу загальноосвітніх знань, у тому числі й з математики. Шляхи вирішення цього важливого державного завдання були визначені в ухвалі ЦК ВКП (б) „Про початкову і середню школу” від 25 серпня 1931 р. та в низці інших документів, які мали принципове значення для розвитку радянської школи [2, с. 97 – 105].

До кінця 30-х рр. були досягнуті очевидні успіхи в шкільному будівництві. Прийняті урядом СРСР та ЦК ВКП (б) постанови були спрямовані на перебудову роботи школи та мали вирішальне значення для піднесення теоретичного рівня математичної освіти. Разом з тим, не дивлячись на зроблені зусилля, школа не змогла:

1) ліквідувати недоліки недооцінки необхідності активної роботи щодо закріплення знань і забезпечення міцності засвоєних основ наук;

2) з належною ефективністю здійснити на практиці поєднання загальної освіти з політехнічним навчанням;

3) комплексно вирішити всі питання народної освіти в умовах загострення міжнародного становища, наростання загрози фашистської агресії;

4) усунути монотехнічність професійної школи, орієнтовану на ранню спеціалізацію та ін.

Зазначені недоліки призвели до деформації соціальних функцій школи, що утруднювало успішну реалізацію народно-господарських завдань, крім того, гальмувало об'єктивний процес об'єднання загальноосвітньої й професійної школи та знижувало ефективність суспільної системи навчання й виховання.

Отже, соціально-економічні і як наслідок педагогічні зміни в суспільстві першої половини XX століття, особливо у 20-х – першої половини 30-х рр., створили умови для реалізації нових принципів народної освіти. Україна в 50-х рр. XX ст. стала соборною й нарешті створила єдину систему шкільної освіти. Створена система, зокрема, шкільної математичної освіти розвивалася на основі корінних соціально-економічних і політичних перетворень, які відбувалися в країні під час державного будівництва. Разом з тим вона сама відіграла важливу роль у цих перетвореннях.

Досвід розробки та здійснення реформи школи в другій половині XX століття отримав нове звучання в наші дні. Цей досвід учить розуміння складності проблем „практичного” політехнізму, тобто поєднання політехнічних знань з практичною діяльністю учнів, їх загальноосвітньою й трудовою підготовкою. Тут недостатньо ентузіазму; вирішення цього завдання вимагає різноманітних організаційних і виховних заходів, величезних матеріальних вкладень, концентрації зусиль усього народу. При визначенні завдань школи неприпустимо орієнтуватися тільки на поточні суспільні потреби, які б важливі вони не були в той або інший момент. Ефективним може бути лише шлях поєднання їх з тривалими, стратегічними потребами суспільства. Важливо враховувати не тільки економічні інтереси суспільства, але й ціннісні установки підростаючого покоління, брати до уваги весь комплекс закономірностей розвитку та функціонування цього соціального інституту.

Література і джерела

1. Андропов И.К. Три этапа в развитии международного школьного математического образования в XIX – XX вв. / И.К.Андропов // Математика в шк. – 1967. – № 4. – С.82-85
2. Директивы ВКП (б) к постановлениям Советского правительства о народном образовании: сб. док. за 1917 – 1947 гг. – Вып.1., М. – Л.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1947. – С. 97 – 105.
3. История математического образования в СССР. – К. : Наукова думка, 1975. – 384 с.
4. Педагогическая энциклопедия. – Т. 2. – М.: Сов. энцикл., 1965. – С.805-806
5. Сухомлинська О.В. Историко-педагогический процесс: нові підходи до загальних проблем / О.В.Сухомлинська – К. : А. П. Н., 2003. – С.48-66

В статье осуществлен анализ социально-экономических и педагогических предпосылок развития школьного образования второй половины XX века. Доказано, что школьное образование второй половины XX века формировалось под воздействием важных социально-экономических и педагогических изменений, которые происходили с конца XIX века до середины 1950-х гг. Выявлены принципиальные изменения, которые происходили в обществе в этот период и повлияли на школьное образование второй половины XX века. Установлены недостатки, которые привели к деформации социальных функций школы и усложняли, тормозили объективный процесс объединения общеобразовательной и профессиональной школы и снижали эффективность общественной системы обучения и воспитания. Реализация новых принципов народного образования создала социально-экономические и как следствие педагогические изменения в обществе первой половины XX века. Созданная система, в частности, школьного математического образования развивалась на основе коренных социально-экономических и политических изменений, которые происходили в стране во время государственного строительства. Доказано, что при определении заданий школы недопустимо ориентироваться только на текущие общественные потребности. Важно учитывать не только экономические интересы общества, но и ценностные установки подрастающего поколения, принимать во внимание весь комплекс закономерностей развития и функционирования этого социального института.

Ключевые слова: школа, образование, изменения, общество.

The analysis of socio-economic and pedagogical pre-conditions of development of school education of the second half of XX of century is carried out in the article. It is well-proven that school formation of the second half of XX of century was formed under act of important socio-economic and pedagogical changes, which took place from the end XIX of century to the middle 1950-th fundamental changes which took

place in society in this period and influenced on school education of the second half of XX of century are Educated. Defects, which resulted in deformation of social functions of school of ÷ complicated, braked the objective process of association of general and professional school and reduced efficiency of the public departmental and education teaching, are set. Realization of new principles of folk education created socio-economic and as a result pedagogical changes in society of the first half of XX of century. Created system, in particular, school mathematical education developed on the basis of drastic socio-economic and political alternations which took place in a country during state building. It is well-proven that at determination of tasks of school it is impermissible to be oriented only on current public necessities. It is important to take into account not only economic interests of society but also valued options of rising generation, take into account is all complex of conformities to law of development and functioning of this social institute.

Key words: school, education, changes, society.

УДК 372.881.003.086

ФОРМУВАННЯ ПУНКТУАЦІЙНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Палихата Елеонора Ярославівна
м. Тернопіль

У статті йдеться про пізнавальну діяльність учителя й учнів над формуванням умінь розставляти розділові знаки у реченнях за метою висловлювання, з однорідними членами, звертаннями, у складних реченнях. Запропоновано систему вправ для засвоєння пунктуаційних норм учнями початкових класів.

Ключові слова: пунктуація, розділові знаки, речення за метою висловлювання, однорідні члени речення, звертання, система вправ.

Протягом останніх років наукові дослідження з лінгводидактики стосуються переважно формування усного мовлення, загальних питань навчання української мови, розвитку зв'язного мовлення тощо, але проблеми засвоєння правописних норм, зокрема вивчення пунктуації у початкових класах, в основній і старшій ланках загальноосвітньої школи якщо і студіюються, то в надзвичайно малій кількості, наприклад, Н.П.Коваль «Система роботи над формуванням пунктуаційних навичок в учнів основної школи». У підручниках із методики навчання української мови для початкових класів робота над пунктуацією пропонується в поєднанні з вивченням синтаксису простого речення, що, на нашу думку, є позитивним аспектом лінгводидактики.

Аналіз навчальної програми і підручників з української мови для 1-4 класів вказує, що першокласники ознайомлюються з пунктуаційними знаками (крапкою, комою, тире, знаками оклику і питання) та уживанням їх у кінці речення лише практично. Другокласники повторюють пунктуаційний матеріал, здобутий у першому класі. У третьому класі учні узагальнюють знання й уміння про розділові знаки в реченнях за метою висловлювання, окличних і неокличних, вивчають розділові знаки при звертанні, однорідних членах речення. Четвертокласники повторюють вивчений пунктуаційний матеріал у попередніх класах, а також отримують відомості про вживання коми перед сполучниками а, але в реченнях з однорідними членами та у складних реченнях [4, с. 34-66].

Провівши зріз пунктуаційних знань, умінь і навичок учнів 4, 9 й 11 класів (диктант), можемо зробити висновок, що на кожне із вивчених лише у початкових класах пунктуаційних правил було допущено помилки на використання розділових знаків у реченнях:

- 1) за метою висловлювання – 4 кл. – 70 %, 9 кл. – 43 %, 11 кл. – 21 %;
- 2) з однорідними членами – 4 кл. – 74 %, 9 кл. – 47 %, 11 кл. – 20 %;
- 3) зі звертаннями – 4 кл. – 82 %, 9 кл. – 74 %, 11 кл. – 39 %;
- 4) зі сполучниками а, але, який, що та іншими – 4 кл. – 78 %, 9 кл. – 49 %, 11 кл. – 48 %.

На інтонацію вчителя під час диктування речень більшість учнів не реагує, тому допускає помилки, навіть сплутуючи знак оклику зі знаком питання. Помилки в реченнях з однорідними членами зумовлені нерозумінням поняття однорідності, ролі сполучників в однорідних членах речення тощо. Звертання учні усіх класів або не виділяють зовсім, або виділяють, якщо в середині речення, то лише з одного боку.

Робимо висновок, що початкова школа спрямована на побудову фундаменту для вивчення кожного мовного розділу, зокрема й пунктуації. Якщо учні не засвоюють пунктуаційних норм ще на початковому етапі навчання, то в основній і старшій ланках школи ланцюг послідовності переривається, що відображено в результатах констатувального зрізу.

Неналежний лінгводидактичний рівень дослідження проблеми навчання пунктуації учнів початкової школи, низький рівень їхньої пунктуаційної грамотності, відсутність детальної методики опрацювання пунктуації у 1-4 класах вказує на актуальність нашого дослідження, спрямованого на формування пунктуаційних умінь і навичок молодших школярів.

Звідси й мета статті – створити й обґрунтувати напрями методики формування пунктуаційної грамотності в учнів початкової школи на уроках української мови.

Для досягнення поставленої мети потрібно розв'язати такі завдання дослідження:

1. Ознайомити з роботою вчителя й учнів над засвоєнням речень за метою висловлювання, окличними й неокличними реченнями, розділовими знаками в них на основі зв'язних текстів.
2. Подати відомості про вивчення речень з однорідними членами і розставлення розділових знаків у них.
3. Запропонувати методику опрацювання речень зі звертаннями і виділення їх розділовими знаками.
4. Схарактеризувати хід роботи над розставленням розділових знаків у простих і складних реченнях із використання сполучників а, але та інших.
5. Розробити систему вправ для засвоєння пунктуаційних норм учнями початкових класів.

Із реченнями за метою висловлювання, окличними й неокличними реченнями учні повинні ознайомлюватися на основі зв'язних текстів. Початок роботи припадає уже на букварний період, коли учні тільки вчать читати. Щоб розпізнати речення, учням потрібно знати, що воно має початок і кінець: починається з великої літери, а завершується відповідним до інтонації знаком – крапкою, знаком оклику, знаком питання. Учитель на уроках письма і читання проводить роботу над виділенням речень спочатку в букварі, а потім – у читанці. Учні зачитують речення, використовуючи при цьому відповідну інтонацію, пояснюють потребу використання розділового знака, називають

вид речення і розділовий знак, який ставиться в його кінці. Таку роботу слід проводити на кожному уроці читання і письма для вироблення передусім техніки читання і формування надалі правописних пунктуаційних умінь і навичок. Над реченнями за метою висловлювання учні працюють у кожному з початкових класів за допомогою відповідних методів і прийомів, зокрема: евристичної бесіди, спостереження над мовними явищами, методу вправ, зіставлення і порівняння, аналізу і синтезу тощо.

Поняття про однорідні члени речення і розставлення коми в реченнях з однорідними членами отримують учні четвертого класу. У попередніх класах вони уже знайомилися з цим матеріалом. Однорідні члени речення в молодших класах називаються перелічуванням слів. У процесі роботи над засвоєнням цих знань учні на уроках української мови ознайомлюються із поняттям «однорідні члени речення» і дотичними відомостями: 1) однорідні члени відповідають на одне й те ж саме запитання, пов'язані з одним і тим самим словом; 2) однорідними є усі члени речення, як головні, так і другорядні і при них можуть бути залежні слова; 3) однорідні члени поєднуються за допомогою інтонації та сполучників і (й), а, але; 4) за відсутності сполучників між однорідними членами ставляться коми, так само як і перед сполучниками а, але теж завжди ставляться коми.

Теоретичний матеріал закріплюється за допомогою аналізу речень: 1) з одним рядом однорідних членів (На столі лежали сині, червоні, жовті, зелені олівці); 2) з двома або більшою кількістю рядів однорідних членів (Хлопчики і дівчатка скопали і заскородили грядки, посіяли чорнобривці і айстри), щоб діти привчалися їх розпізнавати і групувати; 3) із залежними словами при однорідних членах речення (Наша країна багата зеленими лісами, безмежними полями, повноводими ріками.), оскільки учні засвоюють, що однорідні члени речення можуть мати при собі залежні слова [3, с.118]. Робота над закріпленням однорідних членів речення принагідно проводиться під час опрацювання інших мовних тем.

Звертання не є членом речення, воно не пов'язане ні сурядним, ні підрядним зв'язком, що дає основу для виділення його розділовими знаками. Поняття про звертання і його виділення розділовими знаками учні отримують у 3 класі. Передусім пропонується визначення: звертання – це слово (або сполучення слів), що називає того, до кого звертається адресант. Далі подаються відомості про інтонаційне виділення звертання в усному мовленні, а на письмі – комою або знаком оклику. Продовжується робота над звертанням у 4 класі під час вивчення відмінювання іменників. Учні повторюють матеріал про звертання, форма якого в однині відповідає кличному відмінку. Тут важливо наголосити, що звертання у множині виражаються називним відмінком, навести приклади і запропонувати відповідні вправи. Принагідно відзначимо, що у підручнику для 3 класу запропоновано п'ять вправ на закріплення звертання і жодних на використання звертання у множині, так само, як і на виділення його знаком оклику, тоді як у 4 класі зовсім відсутні вправи для повторення й закріплення звертання. У такому випадку учитель сам зобов'язаний добирати такі завдання для повторення звертання, які відповідали б вимогам програми. Взагалі-то учитель повинен наголосувати, що сфера вживання звертання в українській мові обмежена. Звертання використовується в діалогічному мовленні, у публічних виступах, в епістолярному жанрі, у поетичному мовленні. В усному мовленні звертання вимовляється з особливою кличною, гучною видільною інтонацією. Під час приймання на слух саме правильна інтонація при звертанні допоможе учням початкових класів поставити відповідний розділовий знак – кому чи знак оклику.

Обов'язково потрібно ознайомити учнів із оцінкою помилок. Пропуск розділового знака у реченнях (чи діалогічних репліках) зі звертанням – помилка груба. Це, зокрема, постановка зайвої коми, неправильне виділення меж звертання. Помилки при виборі коми чи знаку оклику для виділення звертання, використання зайвої коми для виділення частки о при звертанні, а

також пропущення коми для виділення пояснювальних слів до звертання під час їх розмежування є не грубими [1, с. 90].

Для розуміння умов розставлення розділових знаків у реченнях зі звертаннями потрібно виконувати з учнями систему вправ, науково мотивовану, добре продуману, підтверджену правилами і доречно дібраними прикладами, взятими з художньої і наукової літератури, якими послуговуються учні молодших класів.

Зі складним реченням у початкових класах ознайомлюються лише практично, жодних теоретичних відомостей не подається. Фундаментальним матеріалом для ознайомлення школярів зі складним реченням є повторення головних членів – підмета і присудка, які у 1-4 класах називаються основою речення. Наявність однієї основи свідчить, що речення просте, наявність двох чи більше основ – що речення складне. Учителю пропонує зв'язний текст, діти послідовно зачитують речення, виділяють основи і визначають типи речень – просте чи складне. Щоб полегшити учням цю роботу, учитель ознайомлює їх зі сполучниками, якими можуть з'єднуватися прості речення. Школярі під керівництвом учителя за допомогою наочності, технічних навчальних засобів запам'ятовують, що «Частини складного речення (тобто прості речення, які є компонентами складного) можуть поєднуватися за допомогою слів і, а, але, щоб, коли, де, який, (яка, яке, які) та ін. Перед цими словами ставиться кома». Для закріплення слід відшукувати складні речення у текстах, самостійно їх будувати за зразком, за малюнком чи серією малюнків, впізнавати за відповідними схемами і самим їх креслити. Ця робота не обмежується лише опрацюванням на аспектих уроках, вона проводиться й на уроках розвитку зв'язного мовлення.

Засвоєний учнями пунктуаційний матеріал принагідно повторюється під час вивчення синтаксису, тексту, його видів, вивчення морфології (відмінювання іменників – кличний відмінок, сполучники), головних членів речення тощо.

Будь-яка робота над вивчення пунктуації у початкових класах має проводитися за допомогою добре продуманої, науково обґрунтованої системи вправ. Під системою вправ слід розуміти сукупність практичних робіт учнів, які виконуються самостійно, забезпечують закріплення знань з мови, застосування цих знань на практиці, вироблення умінь і навичок з будь-яких мовних розділів. Система вправ передбачає поступове наростання складності і ступеня самостійності їх виконання, різноманітність завдань, що відповідають темам і завданням засвоєння [2, с.187], дотримання психологічних і власне методичних принципів навчання, урахування вікових особливостей, відповідних закономірностей, методів і прийомів.

Для створення чіткої системи пунктуаційних вправ потрібно знати відомі в лінгводидактиці їх класифікації, і вибрати ті, що спрямовані на вивчення пунктуації на синтаксичній основі у початкових класах. Закріплення пунктуаційних умінь і навичок проводиться за допомогою аналітичних, синтетичних і творчих вправ. Ця класифікація передбачає дотримання послідовності й наступності, перехід від простого до складного, від поступової роботи за зразком під керівництвом учителя до самостійного і творчого виконання завдань. Основні з них – аналітичні, синтетичні, конструктивні і творчі вправи.

Аналітичні вправи з вивчення пунктуації у методиці викладання української мови у початкових класах розпочинаються із синтаксичної роботи над реченням (простим, складним), членами речення, звертаннями і переходом до аналізу розділових знаків, що використовуються у названих синтаксичних конструкціях.

Синтетичні вправи передбачають виконання завдань на основі аналітичних вправ, а саме: 1) пояснення наявних розділових знаків у реченні, 2) відшукування помилок за відсутності розділових знаків при однорідних членах речення, звертанні, у кінці речення, на межі простих речень у складних, 3) зходження пропусків розділових знаків і тлумачення необхідності їх уживан-

ня. Відзначимо, що «синтетичні вправи можуть виконуватись і без попередніх аналітичних, але обов'язково супроводжуються внутрішньою аналітичною роботою мислення, у процесі якої здійснюється контроль за правильністю побудови речення, поєднання слів» тощо. [методика поч. кл.с.121]. Аналітичні і синтетичні вправи використовуються на різних етапах навчання і є основою для проведення складніших завдань за допомогою іншої системи вправ. То ж на рівні аналізу і синтезу вивченого матеріалу залежно від ступеня самостійності і пізнавальної активності учнів вправи на вивчення пунктуації у 1-4 класах діляться на відтворювальні, конструктивні, творчі. Відтворювальні вправи (інакше – за зразком, за аналогією) полягають у спостереженні за пунктограмами тексту, їх аналізі з дотриманням відповідної інтонації, записі речень із наслідуванням зразка, створенні аналогічних прикладів.

Конструктивні вправи стосуються побудови і перебудови простих (за метою висловлювання, зі звертаннями, з однорідними членами) і складних речень. Конструктивні вправи проводяться з другого класу початкової школи після часткового засвоєння певних синтаксичних і пунктуаційних відомостей. Їх мета – удосконалення й закріплення набутих знань і вмінь. До них належать такі: 1. Знайти в тексті речення з вивченими пунктограмами, пояснити їх уживання. 2. Побудувати речення за метою висловлювання, записати їх, правильно розставити розділові знаки. 3. Виписати речення з однорідними членами, поставити розділові знаки, пояснити потребу їх використання. 4. Побудувати діалогічні репліки-стимули і репліки-реакції, виражені окличними й неокличними реченнями зі звертаннями, що знаходяться на їх початку, в середині і в кінці. Пояснити розділові знаки. 5. Розставити розділові знаки у запропонованому тексті, пояснити потребу їх застосування. 6. У запропонованому тексті віднайти пунктуаційні помилки, пояснити уживання розділових знаків. 7. Об'єднати кількох речень в одне з однорідними членами, записати їх, пояснити розділові знаки, пояснити потребу їх застосування. 8. Скласти речення за конкретними завданнями з однорідними головними членами: з двома однорідними підметами; з двома (або кількома) однорідними присудками; з однорідними другорядними членами. Правильно розставити розділові знаки. 9. Скласти речення за поданими учителем схемами для засвоєння пунктуаційних норм.

Творчі вправи передбачають повну самостійність виконання. Тому важливо сформулювати завдання так, щоб не сковувати творчої ініціативи учня, наприклад, складання тексту з

вивченими пунктограмами: 1) за сюжетним малюнком чи серією малюнків з уживанням вивчених пунктограм; 2) з використанням звертань у реченнях-запитаннях і реченнях-відповідях, що виділяються і комою, і знаком оклику; 3) на основі власних спостережень за змінами в природі з використанням однорідних членів речення (якою стала земля; що сталося з деревами; які зміни сталися в полі) та правильно розставленими розділовими знаками; 4) на основі переглянутого фільму чи важливої події скласти 2-3 речення з вивченими пунктограмами, пояснити їх (що особливо сподобалось; яка подія дуже вразила; які вчинки не сподобались); 5) складання речень на вивчені пунктограми, побудова схем простого (з однорідними членами та звертаннями) і складного речення.

Творчі вправи проводяться систематично, послідовно, цілеспрямовано для активної підготовки школярів до різних видів творчих робіт.

М.Р. Львов пропонує свою класифікацію пунктуаційних вправ, зокрема: 1) спостереження розділових знаків у текстах, які учні читають, інтонують речень у зв'язку з пунктуаційним аналізом, пояснення змістової ролі пунктуаційного знака; 2) синтаксичний аналіз речень і цілих компонентів тексту із поясненням розставлення розділових знаків, пунктуаційний розбір, пунктуаційне коментування тексту, вказування на принципи пунктуації, виконання дій з перевірки розділового знака; 3) усні і письмові вправи типу читання або списування зі вставлянням пропущених розділових знаків і їх поясненням; 4) складання власних речень чи зв'язного тексту з уживанням розділових знаків і їх обґрунтуванням; 5) виявлення пунктуаційних помилок у власних або чужих текстах у процесі самоперевірки чи взаємоперевірки творів, виправлення помилок і обґрунтування виправлення» [2, с. 163-164].

Отже, пунктуація в курсі української мови – один із важливих розділів. Хоча й окремим розділом вона не вивчається, але опрацьовується разом із синтаксисом, опирається на нього, сприяє практичному його спрямуванню. Крім синтаксичного, в основі вивчення пунктуації знаходяться інтонаційний і логічний принципи, що визначають вибір методів і прийомів роботи з пунктограмами.

Подальші напрями дослідження проблеми формування пунктуаційних умінь учнів початкових класів вбачаємо у виробленні методики використання інноваційних методів навчання, застосуванні сучасних електронних технологій, теоретичних надбань про лінгвістику тексту.

Література і джерела

1. Блинов Г.И. Методика пунктуации в школе. Пособие для учителей / Г.И. Блинов. – М.: Просвещение, 1978. – 221 с.
2. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка: учебное пособие для студентов педагогических институтов / М.Р. Львов. – М.: Просвещение, 1988. – 240 с.
3. Методика викладання української мови: Навчальний посібник / С.І. Дорошенко, М.С. Вашуленко, О.І. Мельничайко та ін. / За ред. С.І. Дорошенка. – 1992. – 398 с.
4. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1-4 класи. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2011. – 392 с.

В статті йдеться про когнітивну діяльність учителя та учнів під час формування навичок ставити знаки препинання в реченнях з метою висловлювання, однорідними членами, звертаннями. Представлено систему вправ для засвоєння пунктуаційних норм учнями початкових класів.

Ключові слова: пунктуація, знаки препинання, речення з метою висловлювання, однорідні члени речення, звертання, система вправ.

The article deals with the cognitive activity of a teacher and students while forming skills to punctuate sentences according to the purpose of the utterance, homogeneous parts of the sentence, sentences with the address and complex sentences. The system of exercises for acquisition of punctuation norms by junior school students has been suggested.

Key words: punctuation, punctuation marks, sentence according to the purpose of the utterance, homogeneous parts of the sentence, address, system of exercises.

Зроблено порівняльний аналіз термінів „соціальна інституція” – „соціальний інститут” – „соціальна організація” з урахуванням відведених їм символічних та семіотичних значень та практик. Розкрито семантичне значення терміну „соціальна інституція”. Виявлено, як елементи спорідненості категорій, так і встановлено їх протилежність. Актуальним у нашому дослідженні є розмежування термінів „соціальна інституція”, „соціальний інститут” й „соціальна організація” і, відповідно, – визначення феноменів, якими вони повинні позначатися. Визначено зміст терміна „соціальна інституція”, який є необхідним безпосередньо для нашого майбутнього дослідження.

Ключові слова: соціальний інститут, соціальна організація, соціальна інституція.

У своїй повсякденній професійній діяльності соціальний працівник / соціальний педагог постійно звертається до різнопрофільних державних і недержавних органів, установ та організацій з метою вирішення найрізноманітніших проблем клієнтів – соціально-правових, соціально-економічних, соціально-медичних, соціально-педагогічних, соціально-психологічних та інших. Досліджуючи проблему соціально-педагогічної роботи із засудженими та визначаючи її поняття, ми звернулися до Кримінально-виконавчого кодексу України, у якому визначається поняття соціально-виховної роботи із засудженими як „цілеспрямована діяльність персоналу органів та установ виконання покарань та інших соціальних інституцій для досягнення мети виправлення і ресоціалізації засуджених” [4, с.64-65]. Проте, якщо система органів та установ покарань конкретно визначена цим же Кодексом та іншими нормативними документами, то поняття „соціальні інституції” та органи, установи й організації, що його наповнюють, залишаються поки не чітко визначеними. Крім того, у науковій літературі спостерігається термінологічна плутанина деяких понять на позначення різних соціальних структур.

Не зважаючи на те, що багато вчених різних століть досліджували зміст поняття „соціальна інституція”, на сьогоднішній день воно так і немає чіткого однозначного трактування. Науковці не розкривають його семантичного значення. Одні отождоковують його з поняттям „соціальний інститут”, інші – „соціальна організація”.

Отже, метою нашої статті стало з’ясування спорідненості чи протилежності категорій „соціальна інституція” – „соціальний інститут” – „соціальна організація” та визначення на цій основі змісту терміна „соціальна інституція”. Таке з’ясування необхідне безпосередньо для нашого майбутнього дослідження.

Звернемось до деяких тлумачень зазначених понять для з’ясування їх змісту.

Розмежування термінів „соціальна інституція” – „соціальний інститут” й „соціальна організація” і, відповідно, – визначення феноменів, якими вони повинні позначатися, стали предметом дослідження багатьох наукових праць таких учених, як Д.Норт, О.Іншаков, М.Карамзіна, М.Вебер, М. Маліковський, Я.Щепанський, В.Оссовський, С.Макеев, В.Савка та ін.

Терміни „соціальна інституція” та „соціальний інститут” уперше з’явилися у правознавстві. Ж. Маритен вказує на те, що ці категорії, зважаючи на масове їх використання для вирішення найрізноманітніших евристичних завдань у науках про право, сьогодні практично втратили своє первісне значення.

Таким чином, цілком очевидно є ситуація, коли в тих галузях знань, де терміни „інституція” та „інститут” з’явилися

вперше і найбільш широко використовуються, відсутнє єдине тлумачення вказаних термінів. Найбільш гострими проблемами тут є: 1) отождоження термінів „інституція” та „інститут”, або навіть невинуватене витіснення терміну „інституція” категорією „інститут”. Ця проблема є особливо актуальною для науковців із пострадянського простору; 2) застосування термінів для означення абсолютно відмінних за своєю природою соціальних феноменів. Найчастіше ними означаються певні стандарти взаємодій, прийняті в соціумі, або соціальні організації [7, с.158].

Щоб зрозуміти різницю між поняттями „інститут” та „інституція”, варто взяти до уваги, що термін *institutum* в перекладі – впровадження, встановлення, усталення, а „інституція” (лат. *institutiones*, буквально – повчання), назва елементарних підручників римських юристів, що дають систематичний огляд, що діє, в основному, у галузі приватного права. Найбільш давніми з тих, що дійшли до нас, є Інститут римського юриста 2 ст. Гая. У VI столітті широко відомою під такою назвою стала одна з чотирьох частин зводу чинного римського права, створеного за ініціативою імператора Східної Римської імперії Юстиніана [1].

Отже, ми бачимо, що ці терміни в перекладі з латинської мови є спорідненими, але не тотожними.

Терміни „*institutum*” (українською перекладається як „інститут”) та „*institutio*” („інституція”) в латинському оригіналі мали істотну відмінність. Під „*institutum*” (інститут) розумілася певна настанова до дії, орієнтир, яким слід було керуватися при виконанні визначеної діяльності, усталений зразок того, як саме слід було діяти за означених обставин, прагнучи досягнути певної цілі, визначений та прийнятий для всіх зацікавлених акторів стандарт поведінки в цілком конкретній ситуації. Термін „*institutio*” (інституція) застосовувався для означення вже комплексу, ансамблю інститутів-установлень, які стосувалися якоїсь певної сфери суспільної практики, достатньо повно охоплювали її своїм регулюючим впливом. [7, с.159].

У російській мові дослідники вважають закріплення терміну „інститут” (замість „інституція”) у процесі помилкового перекладу основоположної праці „першого інституціоналіста” Т. Веблена „Теорія дозвільного класу”: у її підзаголовку говорилося саме про інституції („*An Economic Study of Institution*”), а не про „інститути”, як було перекладено [2, с.44].

М. Карамзіна зазначає, що правильно було б розуміти під терміном „інституція” встановлення, традицію, порядок, заведений в суспільстві, а „інститут”, відповідно, розглядати як закріплення таких звичаїв і порядків у законах і правових нормах. Вона вважає, що Інституції стосуються більше суспільства, ніж суверенної влади, яка постає лише виразником суспільної волі. Дослідниця зазначає, що інституції витраковуються представниками інституціоналізму як соціально-психологічні феномени. З урахуванням цієї обставини, інститут в демократичному суспільстві – завжди інституція, але не завжди за демократії об’єктивно існуюча інституція є офіційним інститутом.

Однієї з інституцій, яка відносно недавно з’явилася в нашому суспільстві є соціальна робота. Будучи однією з практик регулювання суспільних проблем, соціальна робота розвинулася на базі таких інституцій, як соціальне забезпечення та соціальне страхування. Окрім того, в соціальній роботі сама праця з клієнтом починає базуватися на якісно нових принципах: клієнтоцентричності, орієнтації клієнта на позитивні зміни, стимулюванні його сильних сторін, у результаті чого сам клієнт перетворюється в союзника соціального працівника та агента позитивних змін в своєму середовищі, поваги до права клієнта на вибір власних моделей поведінки, у результаті чого якісно змінюються взаємини між об’єктом та суб’єктом втручання,

а, отже, і сама система планування і реалізації цілей функціонування соціальної інституції. Іншими словами – навіть такі традиційні інституалізовані практики регулювання соціальних проблем, як соціальне забезпечення та соціальне страхування, у соціальній роботі набувають якісно іншого змісту, що дозволяє говорити про інституалізацію нового виду регулювання соціальних проблем, тобто формування якісно нової соціальної інституції” [7, с.160].

Системне розуміння соціальних інституцій дозволяє вирішити ще одну проблему, означену, зокрема М.Вебером, М.Маліковським, Я.Щепанським, В.Оссовським. Вона полягає в необхідності розрізнення понять „інституція” та „організація”. Ще Д.Норт висував пропозиції щодо розмежування двох понять: під „інституціями” слід розуміти закони, правила, звичаї, норми, а під „інститутами” – організації, тобто державні органи, політичні партії, профспілки тощо. Для Д.Норта перші – це правила, які визначають спосіб „гри”, другі ж – суто актори, межі компетенції яких – лише формування стратегії та майстерність. За основну особливість інституцій Д.Норт пропонує брати їх здатність визначати та обмежувати сукупність варіантів виборів індивідів, а за головну функцію – зменшення невизначеності шляхом встановлення постійної структури людської взаємодії [6, с.18].

В.Савка відмічає, що інституція виступає організацією лише в одному сенсі – як організована (само організована) за певною схемою система дій. Організованості, тобто впорядкованості їй надає мета, заради якої інституція функціонує, правила та норми дій акторів, які визначаються їхніми взаємними очікуваннями та можливостями у визначеній історичній соціокультурній ситуації.

На думку С.Макеева термін „організація” набуває різних значень залежно від контексту його застосування. В одному розумінні термін „організація” тлумачиться як цільова група, створена для реалізації певних цілей за допомогою раціональних засобів, економії зусиль, раціонального поділу праці між членами групи, координації їхніх дій за допомогою керівних органів. В іншому розумінні термін „організація” розглядається як комплекс засобів управління і керівництва людьми, координації їхніх дій, гармонізації зусиль, спрямованих на досягнення визначених цілей більшістю індивідів, які виконують окремі завдання. Нарешті, під організацією розуміють сам процес регуляції соціальних дій, спрямованих на реалізацію певних цілей,

тобто підкреслюється поведінковий аспект процесу.

Часто у повсякденній мові і в наукових текстах терміни „організація” і „інституція” використовують як взаємозамінні. Антоні Камінський, підкреслює, що кожна соціальна інституція – це організація, однак не кожна соціальна організація є інституцією.

Ентоні Гідденс підкреслює, що соціальні інституції – це сталі форми соціальної діяльності, які відтворюються в часі та просторі.

Я.Щепанський надає чотири визначення „інституцій соціальних”:

1) група осіб, покликана вирішувати справи, важливі для певної спільноти, для виконання функцій;

2) форма організації комплексу соціальних дій, які виконуються певними членами групи від імені всієї спільноти;

3) комплекс установ і знарядь діяльності, що дають змогу деяким членам групи виконувати публічні функції, що мають на меті задоволення потреб групи і регулювання поведінки її членів;

4) певна соціальна роль деяких осіб, особливо важлива для життєдіяльності групи. Специфічними ознаками інституції є сталість її форми, орієнтованість на розв’язання основних соціальних проблем, культурний статус і культурна легітимність. Соціальні інституції створюються для того, щоб регулювати процес задоволення потреб індивідів і груп, слугувати реалізації соціальних інтересів.

Як бачимо, питання синонімії понять „інститут” та „інституція” вирішується шляхом окреслення специфіки застосування кожного з них та неприпустимості отождолення їх значень. Інституціям відводиться значення символічних, звичаєвих, семіотичних значень та практик, закріплення і відтворення яких здійснюється за допомогою таких соціальних організацій, як інститути.

Таким чином, під соціальними інституціями будемо розуміти комплекс установ, у яких обрані члени груп отримують право на виконання публічних та імперсональних дій, спрямованих на задоволення індивідуальних і групових потреб, для регулювання поведінки членів груп.

З’ясувавши поняття соціальної інституції, наше подальше дослідження буде присвячено визначенню системи соціальних інституцій соціально-педагогічної роботи із засудженими з метою їх виправлення і ресоціалізації.

Література і джерела

1. Інституції [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://vslovar.ru/slovo/ekonomicheskii-slovar/institutii/263061>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
2. Иншаков О.В. Экономические институты и институции: к вопросу о типологии и классификации / О.В.Иншаков // Социологические исследования. – 2003. – № 9. – С.44
3. Карамзіна М. „Інститут” та „Інституція”: проблема розрізнення понять [Електронний ресурс] / Марія Карамзіна. – Режим доступу: <<http://www.politika.org.ua/vidmagcontent.php3?m=1&n=59>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
4. Кримінально-виконавчий кодекс України. – Х.: ПП „ІГВІНІ”, 2007. – 96 с.
5. Макеев С. Соціальні інститути: класичні тлумачення й сучасні підходи до вивчення / С.Макеев // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2002. – № 4. – С. 39 – 45.
6. Норт Д. Институты, институциональные изменения и функционирование экономики / Д.Норт. – М.: Фонд экономической книги „Начала”, 1997. – С.17-21
7. Савка В. Соціальний інститут/соціальна інституція: спроба термінологічного розмежування та визначення [Електронний ресурс] / Віктор Савка. – Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Mtpsa/2009_15/Savka.pdf>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
8. Соціальна організація та соціальна інституція [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://books.br.com.ua/themes/331/365>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
9. Соціальні групи. Соціальні інституції [Електронний експурс]. – Режим доступу: <<http://ru.osvita.ua/vnz/reports/sociology/12430/>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
10. Соціальні інституції як форми організації життєдіяльності суспільства [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://uadocs.exd>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

Сделан сравнительный анализ терминов „социальная институция”- „социальный институт”- „социальная организация” с учетом отведенных им символических и семиотических значений и практик. Раскрыто семантическое значение термина „социальная институция”. Обнаружено, как элементы родства категорий, так и установлена их противоположность. Актуальным в нашем исследовании является разграничение терминов „социальная институция”, „социальный институт” и „социальная организация” и, соответственно, определение феноменов, которыми они должны обозначаться. Определено содержание термина „социальная институция”, который является необходимым непосредственно для нашего будущего

исследования.

Ключевые слова: социальный институт, социальная организация, социальная институция.

A comparative analysis of terms „social institution” – „social Institute – “social organization” has been conducted with the account of their designated symbolic and semiotic values and practices. Semantic meaning of the term social institution has been disclosed. Elements of kinship categories have been detected as well as their opposites. Topical in our study is the distinction of „social institution”, „social Institute” and „the social organization” and, accordingly, the definition of phenomena. The content of the term “social institution” has been Determined, which is for the further researchws.

Key words: social institution, the social organization, social institution.

УДК 316.42

НОВИЙ ПІДХІД ДО ВИМІРУ ДОВІРИ ГРОМАДЯН ДО ОРГАНІВ ВЛАДИ ТА БАЗОВИХ СОЦІАЛЬНИХ ІНСТИТУТІВ

Пелін Олександр Володимирович
м.Ужгород

Актуальність матеріалу, викладеного у статті, обумовлена нагальними потребами вдосконалення методів вимірювання довіри до органів влади та базових соціальних інститутів. Запропоновано новий підхід до вимірювання, який спирається на порівняння ставлення респондентів до діяльності органів влади та базових соціальних інститутів із частотою звернення до них. Надані результати опитування за новою методикою 1150 респондентів у Закарпатській області. Встановлено, що довіра громадян органам місцевої влади носить переважно компенсуючий характер, що підвищення рівня довіри до органів влади може бути здійснено за рахунок розчарування респондентів у діяльності базових соціальних інститутів.

Ключові слова: довіра громадян, органи влади, соціальні інститути, методи вимірювання.

Актуальність феномена довіри до влади відома багато тисяч років. За думкою Конфуція, для успішного правління потрібно три речі: має бути достатньо їжі, повинно бути достатньо зброї і народ повинен довіряти владі (правителю). Причому, з всіх трьох речей, у випадку крайньої необхідності, можна відмовитися від двох необхідних речей, від зброї та їжі, тому що з давніх часів ще ніхто не міг уникнути смерті. Але без довіри народу жодна держава не зможе встояти. Питання довіри до влади пов'язано з жертвністю. Довіряти, за думкою Конфуція, можливо тільки тим, хто здатний на самопожертвування, хто не любить своє життя більше царства [1, с.865].

Увага, яку проявляють до феномену "довіри" сучасні науковці, обумовлена тим, що він виступає важливим чинником підвищення ефективності управління та є індикатором його трансформації. Низький рівень довіри громадян до органів влади, сприяє виникненню передумов для соціальної напруги та формування кризових ситуацій в суспільстві.

Наукове осмислення проблеми довіри до влади розкривається в працях П. Бурд'є, М.Вебера, Е. Гідденса, Е. Дюркгейма, Н. Лумана, Т.Парсонса, Ф. Фукуяма, Дж.Хоманса, П.Штомпки та інших закордонних соціологів. Серед вітчизняних науковців, що досліджували різні аспекти довіри до влади можна виділити Е. Афоніна, Є.Головаху, В.Ігнатова, А.Ковальова, О.Крутого, С.Макєєва, І.Мартинюка, С.Наумова, В.Нечипоренко, Н.Паніну, Ю.Пахомова, А.Ручку, та інших.

Між тим, щорічні моніторинги різних соціологічних України демонструють застиглу картину низької довіри соціуму до всіх гілок влади та більшості базових соціальних інститутів. Наскільки це свідчить про неефективну роботу органів влади чи апріорних установок українського суспільства - треба з'ясувати

за допомогою застосування нових підходів до виміру довіри до влади та інших базових інститутів суспільства. Тільки новий інструментарій дослідження здатний показати чинники ситуації, що склалася і роками продовжує відтворюватися.

Мета статті – розглянути один з нових підходів у дослідженні довіри до органів влади та базових соціальних інститутів, що може дати підстави для зміни ситуації на краще.

Просування до мети вимагає вирішення наступних завдань: визначити особливості традиційної методології дослідження довіри до влади, запропонувати новий підхід та продемонструвати результати його застосування у соціологічних дослідженнях.

Довіра до влади та базових соціальних інститутів є предметом дослідження чисельних європейських та українських дослідницьких центрів [2-6]. Основним експериментальним методом дослідження довіри до владних структур і соціальних інститутів є опитування громадської думки. До аналітично-розрахункових методів дослідження довіри відносяться:

- ранжування та порівняння рейтингів різних соціальних інституцій;
- вимірювання різниці часток тих, хто довіряє, і тих, хто не довіряє інституціям;
- розрахунки індексу довіри до соціальних інституцій;
- розрахунки обумовленості довіри до соціальних інституцій;
- розгляд динаміки рівня довіри, визначення основних тенденцій розвитку, побудова пошукових трендів та розробка перспективних прогнозів.

Рівень довіри до різних державних органів влади вимірювався за чотирьохбальною шкалою, де один бал означав зовсім не довіряю, а п'ять балів, навпаки, повністю довіряю [3]. Але більшість дослідників використовує також варіант "затрудняюсь відповісти", що надає до 20% респондентів право ухилитися від відповіді. У методології дослідження довіри до органів влади і соціальних інститутів відсутня методика вимірювання ефективності їх діяльності, що зменшує можливості практичного використання результатів дослідження.

Дослідники Закарпатського регіонального відділення Соціологічної асоціації України вперше запропонували методику розрахунку ефективності діяльності державних структур і соціальних інститутів. Вона побудована на вимірювання різниці часток тих, хто довіряє, і тих, хто користується послугами регіональних інституцій. Цей показник дозволив побачити результати діяльності місцевих державних адміністрацій, місцевих рад та інших регіональних інституцій Закарпаття зовсім в новому контексті. Нова методика вимірювання дозволяє звільнити результати дослідження від тиску цілком статистичних рейтингів

регіональних інституцій. Вона відкриває перспективу для нових конструктивних підходів покращення діяльності органів державного управління.

У серпні – жовтні 2012 року членами Закарпатського відділення Соціологічної асоціації України за сприяння Закарпатської обласної державної адміністрації в Закарпатській області проведено опитування громадян з метою вивчення суспільної

думки щодо довіри громадян до державних структур та інших соціальних інституцій. За квотною багатоцільовою гніздовою вибіркою опитано 1150 респондентів віком від 18 років і старше. Стандартне відхилення при достовірних 95% і співвідношенні від 0,1 до 0,5 становить 2,32-2,68%.

Вибіркова сукупність опитаних респондентів розподілилася наступним чином (табл.1; 2) :

Таблиця 1.

Розподіл респондентів за статтю

		Частота	Процент	Валідний процент	Накопичений процент
Валідні	чоловік	556	48,3	48,3	48,3
	жінка	594	51,7	51,7	100,0
	Разом	1.150	100,0	100,0	

Таблиця 2.

Розподіл респондентів за віком

		Частота	Процент	Валідний процент	Накопичений процент
Валідні	18-28 років	238	20,7	20,7	20,7
	29-39 років	198	17,2	17,2	37,9
	40-49 років	232	20,2	20,2	58,1
	50-59 років	224	19,5	19,5	77,6
	60 та старші	258	22,4	22,4	100,0
	Разом	1.150	100,0	100,0	

Завдяки тому, що в анкетах не було варіанта відповіді "затрудняюся відповісти", результати опитування дещо відрізняються від традиційних в бік більшої довіри. Так, на запитання: "Наскільки Ви довіряєте наступним організаціям?" - опитані закарпатці відповіли наступним чином: церкві - 82,0%, громадським організаціям - 39,5%, профспілкам - 33,6%, місцевим радам - 32,7%, місцевим державним адміністраціям - 25,1%, міліції - 21,0%, судам - 10,5%, прокуратурі - 7,7%. Високим залишається рівень довіри громадян до ЗМІ: телебаченню - 78,8%, друкованим виданнями - 59,7%, Інтернету - 42,7%.

Рівень довіри до соціальних і державних структур не є

пропорційним інтенсивності користування їх послугами. Майже кожного дня або часто відвідують церкву 58,8% опитаних закарпатців, користуються послугами громадських організацій - 21,1%, місцевих рад - 13,3%, місцевих державних адміністрацій - 5,3%, профспілок - 6,0%, міліції - 3,9%, судів - 1,8%, прокуратури - 0,5% респондентів. Іntenсивність користування громадянами ЗМІ, навпаки, перевищує рівень довіри до них. Так, користуються послугами телебачення - 85,2%, друкованими виданнями - 60,3%, Інтернетом - 49,4% опитаних.

Розбіжність між інтенсивністю користування і рівнем довіри до соціальних і державних структур можна розглядати як ефективність їх діяльності (табл.3).

Таблиця 3.

Ефективність діяльності державних структур та інших соціальних інституцій (%)

	Інтенсивність користування	Рівень довіри	Коефіцієнт ефективності
Профспілки	6,0	33,6	+27,6
Церква	58,8	82,0	+23,2
Місцеві державні адміністрації	5,3	25,1	+19,8
Місцеві ради	13,3	32,7	+19,4
Громадські організації	21,1	39,5	+18,4
Міліція	3,9	21,0	+17,1
Суди	1,8	10,5	+8,7
Прокуратура	0,5	7,7	+7,2
Друковані видання	60,3	59,7	-0,6
Телебачення	85,2	78,8	-6,2
Інтернет	49,4	42,7	-6,7

Виходячи із проведених розрахунків, можна стверджувати, що найбільш ефективний вплив на громадян області мають профспілки, а церква, незважаючи на високий абсолютний рівень довіри, дещо поступається їм. Місцеві державні адміністрації та місцеві ради небагато програють лідерам ефективної діяльності. Достатньо ефективною є діяльність правоохоронних структур: міліції, судів і прокуратури. Незважаючи на низький абсолютний рівень довіри до міліції, судів та прокуратури, ефективність їх діяльності значно вище, ніж у ЗМІ. Розбіжності між частотою користування і рівнем довіри ЗМІ доводить невисоку ефективність їх діяльності. Високий абсолютний рівень довіри громадян Закарпаття до ЗМІ обумовлений більшою доступністю до населення.

В силу відносно низької інтенсивності користування послугами місцевих державних адміністрацій та місцевих рад, у перспективі можна очікувати зростання ролі органів державної влади і громадських організацій в управлінні державними справами, підвищенню їх впливу через різноманітні дорадо-консультативні та експертні органи, створені при державних структурах, на відповідні управлінські рішення.

В результаті дослідження встановлені значні розбіжності в джерелах інформування міського і сільського населення Закарпаття щодо діяльності соціальних і державних структур. У сільській місцевості основними джерелами інформації про діяльність соціальних і державних структур респонденти відмітали друковані видання - 36,1% опитаних, радіо - 24,6%, те-

лебачення - 14,8%, розмови з друзями 13,1%, Інтернет - 11,5%. У той же час, основними джерелами інформації про діяльність соціальних і державних структур мешканці м.Ужгород назвали телебачення - 22,0% опитаних, Інтернет - 18,4%, друковані видання - 17,4%, радіо - 2,9%. Отже, мешканці сільської місцевості основну долю інформації отримують через друковані видання та радіо, тоді, як мешканці обласного центру користуються більш сучасними джерелами інформування - телебаченням та Інтернетом.

Проведений корелятивний аналіз показав достовірний прямий і сильний зв'язок (0,701) між довірою місцевим державним адміністраціям і довірою місцевим органам влади. Максимальний від'ємний корелятивний зв'язок встановлено між довірою місцевим державним адміністраціям і місцевим органам влади та виборчими округами (- 0,119 і - 0,230 відповідно). Сильний від'ємний корелятивний зв'язок встановлено між довірою місцевим органам влади та національністю (- 0,205) і партійними симпатіями респондентів (-0,111). Всі інші демографічні показники не є значимими.

Прямий корелятивний зв'язок високого рівня встановлено між довірою місцевим державним адміністраціям і довірою силовим органам: міліції (0,588) і прокуратурою (0,558). Прямий корелятивний зв'язок високого рівня існує між довірою місцевим державним адміністраціям та довірою профспілкам (0,480) і іншим громадським організаціям (0,404). Серед ЗМІ найбільший корелятивний зв'язок встановлено між довірою місцевим державним адміністраціям і довірою друкованим виданням (0,493).

Прямий корелятивний зв'язок високого рівня між довірою місцевим радам та іншими соціальними інститутами практично тотожний зв'язкам довіри місцевим державним адміністраціям. Головною відмінністю є більш сильний зв'язок не тільки із довірою іншим соціальним інститутами але й з фактом користування їх послугами. Так корелятивний зв'язок між довірою місцевим радам і фактом користування послугами громадських організацій (0,425) перевищує довіру цим організаціям (0,361). Тобто, певна недовіра громадським організаціям є реальним фактом, заснованим на реальному користуванні їх послугами. Отже, можна припустити, що довіра місцевим радам може зростати через розчарування громадян послугами громадських організацій.

Корелятивний зв'язок між довірою місцевим державним адміністраціям і фактом користування послугами церкви (0,258) дещо перевищує довіру церкви (0,228). Незважаючи на незначну розбіжність між коефіцієнтами кореляції, тут також можна говорити про реальну оцінку рівня довіри і припускати, що довіра місцевим державним адміністраціям може зростати через розчарування громадян послугами церкви.

Ще однією особливістю корелятивного аналізу довіри місцевим радам можна вважати відносно занижений рівень довіри до силових структур та підвищений рівень довіри ЗМІ. Так коефіцієнт кореляції між довірою місцевим державним адміністраціям і довірою міліції дорівнює 0,588, а коефіцієнт кореляції між довірою місцевим радам і довірою міліції - лише 0,440. В той же час, коефіцієнт кореляції між довірою місцевим державним адміністраціям і довірою телебаченню складає лише 0,171, а коефіцієнт кореляції між довірою місцевим радам і довірою телебаченню майже у два рази вищий (0,335). Подібні показни-

ки щодо довіри Інтернету складають, відповідно, 0,149 і 0,212. Отже, можна припустити, що серед тих, хто довіряє місцевим державним адміністраціям, більше прихильників силових структур, а серед тих, хто довіряє місцевим радам - прихильників суспільного діалогу.

В цілому, в силу значної розбіжності показників довіри органам місцевої влади і фактами користування їх послугами можна стверджувати про переважно компенсуючий характер довіри до влади. Респонденти довіряють або недовіряють органам місцевої влади не тому, що часто користуються їх послугами, а тому, що розчаровані діяльністю інших інституцій. Високий рівень довіри до друкованих видань (0,400 - 0,493) практично не підтримується частотою їх використання (0,37-0,57). Приблизно така ж розбіжність існує між довірою силовим структурам і частотою звернення до їх послуг. Отже, респонденти більше довіряють тому, про що вони менше знають. Рівень довіри місцевим державним адміністраціям і місцевим радам влади може зростати за рахунок самодискредитуючої діяльності церкви і громадських організацій.

Аналіз довіри до громадських організацій підтверджує попереднє припущення, що довіра і недовіра громадським організаціям є реальним фактом, заснованим на реальному користуванні їх послугами. Коефіцієнт кореляції між довірою до громадських організацій і фактом користування їх послугами є максимальним і складає 0,422.

Аналіз довіри до церкви підтверджує попереднє припущення, що довіра і недовіра до церкви є реальним фактом, заснованим на реальному користуванні їх послугами. Коефіцієнт кореляції між довірою до громадських організацій і фактом користування їх послугами є максимальним і складає 0,441. Максимальний від'ємний корелятивний зв'язок встановлено між довірою церкви та користуванням послугами місцевих державних адміністрацій (-0,331) і користування послугами міліції (-0,226). Максимальний від'ємний корелятивний зв'язок існує між довірою до церкви і до Інтернету (-0,177).

Таким чином, було доведено, що довіра до місцевих рад, місцевих державних адміністрацій, міліції, судів і прокуратури формується незалежно від факту користування населенням їх послугами. Рівень довіри до владних структур практично не залежить від демографічних і соціальних особливостей респондентів. Рівень довіри до владних структур більшою мірою обумовлюється емоційним станом населення, схильністю до утримання існуючого стану справ. Це надає підстави розглядати довіру до владних структур як "априорну" і незалежну від якості послуг і актуальних потреб населення.

За результатом порівняння рівня довіри з інтенсивністю користування послугами різних соціальних інституцій структур, з'ясовано, що ефективність діяльності місцевих державних адміністрацій і місцевих рад дещо поступається ефективності діяльності профспілок і церкви. Але довіра органам місцевої влади носить переважно компенсуючий характер, тому підвищення рівня довіри до місцевих рад може бути здійснено за рахунок розчарування респондентів у ефективності діяльності громадських організацій. Так же само, підвищення рівня довіри до місцевих державних адміністрацій може зростати не стільки за рахунок успішності їх діяльності, скільки за рахунок розчарування респондентів у діяльності базових соціальних інститутів, зокрема діяльності окремих церковних організацій.

Література і джерела

1. Конфуций. Беседы и суждения. / Конфуций – СПб.: ООО Изд-во «Кристалл», 2001. – 1119 с.
2. Громадянське суспільство в Україні. Аналітичний звіт за результатами загальнонаціонального опитування недержавних організацій України. Підготовлено фондом „Демократичні ініціативи” та СОЦІС на замовлення Світового банку / [Бачинський Я., Кучерів І., Бекешкіна І., Стегній О., Полуйко В.]. – К., 2003. – 54 с.
3. Рівень довіри до державних органів влади в Україні. Прес реліз. [Електронний ресурс] // Офіційний сайт Центру соціологічних та маркетингових досліджень SOCIS – Режим доступу: <<http://www.socis.kiev.ua/ua/press/riven-doviry-do-derzhavnykh-orhaniv-vlady-v-ukrajini.html>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
4. Довіра громадян до органів влади та базових соціальних інститутів [Електронний ресурс] // Національний інститут стратегічних досліджень. – Режим доступу: <http://old.niss.gov.ua/Monitor/May2009/5.htm>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

5. Соціологічні опитування [Електронний ресурс] // Офіційний сайт Центру Разумкова. – Режим доступу: <<http://razumkov.org.ua/ukr/socpolls.php>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
6. Соціологічні опитування [Електронний ресурс] // Фонд Демократичні ініціативи імені Ілька Кучеріва. – Режим доступу: <<http://dif.org.ua/ua/polls/2011-year/niwergojr.htm>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

Актуальность материала, изложенного в статье, обусловлена насущными потребностями совершенствования методов измерения доверия к органам власти и базовых социальных институтов. Предложен новый подход к измерению, который опирается на сравнение отношения респондентов к деятельности органов власти и базовых социальных институтов с частотой обращения к ним. Представлены результаты опроса по новой методике 1150 респондентов в Закарпатской области. Установлено, что доверие граждан органам местной власти носит преимущественно компенсирующий характер, что повышение уровня доверия к органам власти может быть осуществлено за счет разочарования респондентов в деятельности базовых социальных институтов.

Ключевые слова: доверие граждан, органы власти, социальные институты, методы измерения.

The topicality of the material set out in the article has been conditioned by the urgent need to improve the methods for measuring trust to authorities and basic social institutions. A new approach to measurement has been proposed, which is based on a comparison of respondents attitudes to authorities and basic social institutions with a frequency of applying to them. The results of the survey using the new procedure 1150 respondents in the Transcarpathian region. Found that public confidence in local authorities is largely offsetting nature of that increase trust in government can be achieved by respondents in frustration of basic social institutions.

Keywords: citizens' trust, authorities, social institutions, methods of measurement.

УДК 373.62.37

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ОСНОВНИХ ДЕФІНІЦІЙ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ НА ОСНОВІ АКМЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ

*Перута Ірина Ігорівна
м.Тернопіль*

У статті визначено, розглянуто та проаналізовано основні дефініції наукового дослідження, об'єктом якого є формування готовності соціальних працівників до професійної діяльності. На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури встановлено зміст базових понять дослідження, здійснено теоретичне обґрунтування їх сутнісних характеристик. Опрацювання дефініцій збагатить теоретико-методологічні засади підготовки фахівців з наряду підготовки «Соціальна робота» та сприятиме подальшому розвитку проблеми професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. Стаття базується на дослідженнях як вітчизняних, такі зарубіжних науковців.

Ключові слова: соціальна робота, готовність, професіоналізм, технологія, акмеологічний підхід.

Світові тенденції розвитку педагогічних досліджень вказують на визначальну роль особистості в процесі навчання. Для оптимізації способів отримання майбутнім фахівцем нових знань в умовах швидкого поширення наукової інформації у ВНЗ використовуються нові освітні технології. Тому дедалі більшу популярність здобувають інноваційні підходи до навчання студентів у вищій школі.

Сьогодення вимагає від фахівця будь-якого профілю підготовки високого рівня професійної компетентності, здібностей до самоорганізації у діяльності за фахом. Відтак в ієрархії критеріїв професіоналізму все більшого значення набувають системно організовані, інтелектуальні, комунікативні, рефлексивні здібності та навички сучасного фахівця соціального спрямування. Саме тому актуалізується проблема формування готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності, що залежить від якості отриманих знань, умінь застосувати їх на практиці на основі прагнення студентів до професійного зростання в майбутньому. Звідси виникає необхідність удосконалення системи професійної підготовки майбутніх соціальних

працівників шляхом використання акмеологічного підходу в процесі підготовки фахівців соціальної роботи у ВНЗ.

Про актуальність нашого дослідження свідчать положення в Законах України «Про освіту» та «Про вищу освіту», де наголошується, що метою освіти є всебічний розвиток особистості, її фізичних та розумових здібностей, навчання протягом всього життя, що стає можливим завдяки сформованим під час навчання у ВНЗ навичок самоосвіти, готовності особистості до професійної діяльності.

Актуальність питання підготовки та формування готовності до професійної діяльності майбутніх соціальних працівників зумовила появу низки тематичних досліджень провідних українських і зарубіжних науковців. Особливості навчання студентів цього профілю висвітлювалися в публікаціях зарубіжних авторів (Л. Гусякова, М. Доуел, В. Курбатов, Ф. Парслоу, Ш. Рамон, С. Тетерський, Є. Холостова, С.Шардлоу та ін.) і в працях вітчизняних науковців – В. Андрущенко, С. Архипової, В. Беха, А. Горілого, І. Звереві, А. Капської, О. Карпенко, І. Козубовської, В. Кременя, М. Лукашевича, І. Мельничук, В. Поліщук, В. Полтавця, Т. Семигіної, Ю. Швалба.

Мета статті полягає у здійсненні теоретичного аналізу основних дефініцій, які пов'язані з дослідженням проблеми формування готовності до професійної діяльності майбутніх соціальних працівників на основі акмеологічного підходу.

Особливості розвитку соціальної сфери суспільства, ускладнення суспільного життя громадян внаслідок соціальної, економічної та політичної кризи держави потребують прогресивних підходів до підготовки фахівців, формування вітчизняної інтелігенції, еліти нації. Зміни в суспільному житті дають поштовх для виникнення нових різновидів професійної діяльності. До таких професій належить і соціальна робота, що утвердилася в країнах Західної Європи понад сто років тому, а в Україні отримала визнання як фах лише на початку 90-х років ХХ століття [4, с.6]. На сьогодні існує чимало визначень фено-

мена соціальної роботи. Зазначимо деякі з них, що найбільш повно відображають її суть.

Закон України «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю» тлумачить соціальну роботу як діяльність уповноважених органів, підприємств, установ, організацій незалежно від їх підпорядкування та форм власності та окремих громадян, яка спрямована на створення соціальних умов життєдіяльності, гармонійного та різнобічного розвитку дітей та молоді, захист їхніх конституційних прав, свобод і законних інтересів, задоволення культурних та духовних потреб.

У більшості наукових праць вітчизняних та зарубіжних дослідників поняття «соціальна робота» розглядається у трьох аспектах:

- як практична професійна діяльність із надання допомоги та підтримки людям;
- як навчальна дисципліна, що використовується у професійній підготовці фахівців із соціальної допомоги та підтримки населення;
- як галузь наукових знань.

Відомий теоретик російської школи соціальної роботи О. Холостова розглядає соціальну роботу як особливий вид діяльності, метою якої є задоволення соціально гарантованих та особистісних інтересів різних груп населення, створення умов, що сприяють відновленню чи покращенню здатності людей до соціального функціонування.

В. Полтавець визначає сутність соціальної роботи як систему теоретичних знань та засвоєну на них практику, що має на меті забезпечення соціальної справедливості шляхом насаження і підтримки найменш захищених верств суспільства та протидії факторам соціального виключення.

О. Карпенко трактує соціальну роботу в широкому та вузькому розумінні цього поняття. У широкому розумінні – як вплив громадськості, професіоналів, індивідів на соціальне облаштування суспільства завдяки формуванню і реалізації державної соціальної політики, спрямованої на створення сприятливих умов для життєдіяльності кожної людини, її сім'ї, громади. У більш вузькому розумінні соціальна робота – це професійна діяльність, що здійснюється професійно підготовленими спеціалістами та їхніми помічниками і спрямована на надання індивідуальної допомоги людині, сім'ї чи групі осіб, які потрапили у скрутну для них ситуацію [3, с.13].

У своїй монографії «Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій» І. Мельничук говорить про те, що соціальна робота – як практична професійна діяльність обов'язково має здійснюватись на основі фахової підготовки майбутніх соціальних працівників, котрі оволодівають комплексом наукових знань із дисциплін гуманітарно-соціального спрямування з метою формування особистісно-професійних якостей майбутнього компетентного фахівця соціальної сфери. Без спеціальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників практична соціальна робота матиме різнонаукове спрямування (економічне, психологічне, педагогічне, медичне та ін.) і як результат набуватиме безсистемного або непрофесійного-волонтерського характеру [4, с.10].

Як відомо соціальний працівник є втіленням професії «Соціальна робота». Сьогодні все частіше виникає потреба у кваліфікованих соціальних працівниках, які володіють не лише знаннями, вміннями та навичками, а й готовністю до професійної діяльності.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях феномен готовності розглядається в контексті готовності особистості до діяльності. На сьогодні існує багато усталених визначень даного феномену, визначено зміст, структуру та умови, що впливають на динаміку, тривалість та стійкість його проявів. Розробкою ідей, пов'язаних з готовністю до певних видів діяльності займалися такі вчені, як М. Дьяченко, Ф. Іващенко, Л. Кандибович, М. Левітов, В. Мясіщев, А. Гандюшкін, К. Платонов,

А. Хоменко. та ін.

Існують різні підходи до визначення поняття «готовність». Термін «готовність до діяльності» означає: стан мобілізації психологічних і психофізіологічних систем людини, які забезпечують виконання певної діяльності; здатність зробити що-небудь; стан, при якому усе зроблене, усе готове до будь-чого [6].

Функціональний підхід характеризує готовність особистості до діяльності як складне особистісне утворення, стійку характеристику особистості, комплекс індивідуальних якостей і властивостей особистості, які відповідають вимогам змісту та умов діяльності (Б. Анан'єв, К. Дурай-Новикова, М. Дьяченко, І. Зимняя, Л. Кандибович, Г. Кручиніна, В. Моляко, С. Ніколаєнко, М. Рябухін, К. Платонов, В. Сластьонін, В. Соколов, та ін.).

В особистісному підході до вивчення готовності особистості до діяльності, (О. Асмолов, Г. Голубєва, О. Ковальов, Є. Кузьміна, М. Левітов, Л. Нерсисян, О. Пуні, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе та ін.) цей феномен інтерпретується як певний стан свідомості, психіки, функціональних систем в умовах відповідальний дій чи підготовки до них.

Так, основними ознаками готовності до майбутньої професійної діяльності, на думку В. Вакуленка, є: професійна спрямованість особистості; професійна компетентність; професійна вмілість; професійна відповідальність [1, с. 26-28]. Інакше кажучи, ознакою готовності є професіоналізм.

У процесі вивчення наукової літератури виявлено, що існує велика кількість різних думок щодо визначення категорії «професіоналізм діяльності». При цьому окремі науковці отождоковують його з професійною придатністю, яка розглядається як сукупність психічних і психофізіологічних особливостей людини, необхідних для досягнення певної ефективності у тій чи іншій професії. Інша категорія дослідників ставить в один ряд поняття «професіоналізм» та «майстерність», вважаючи їх синонімами.

В енциклопедичному словнику поняття «професіоналізм» визначається як сукупність знань, навичок поведінки та дій, що свідчать про професійну підготовку, навченість, придатність людини до виконання професійних функцій.

Н. Кузьміна у своїй монографії «Акмеологічна теорія підвищення якості підготовки спеціалістів освіти» зазначає, що умовою продуктивної діяльності сучасної людини є освіта і професіоналізм особистості, на основі якої він формується.

В. Сластьонін підкреслює, що професіоналізм особистості і професіоналізм діяльності є взаємопов'язаними аспектами і перебувають у діалектичній єдності, утворюючи професіоналізм як систему. Професіоналізм діяльності безпосередньо пов'язаний з професіоналізмом суб'єкта діяльності, оскільки є її якісною характеристикою і відображає високу професійну кваліфікацію і компетентність [5, с.6-9].

Професіоналізм особистості є показником високого рівня розвитку професійно-важливих і особистісно-ділових акмеологічних інваріантів професіоналізму, адекватного рівня домагань, мотиваційної сфери і ціннісних орієнтацій, спрямованих на прогресивний розвиток фахівця [5, с. 8].

О. Карпенко, звертаючи увагу на становлення професійної зрілості соціального працівника, коли єдність діяльності й особистості найбільш повно проявляється у професійних вміннях, розглядає професіоналізм з точки зору єдності теорії і соціально-практичного досвіду [3].

Фахівці з соціальної роботи будують методологію своєї допомоги на знаннях, отриманих з досліджень та оцінювання практики соціальної роботи, що і є професіоналізмом. Професіоналізм дає змогу соціальним працівникам добирати й пов'язувати методи, форми та рівні соціальної роботи, а також стратегії втручання та різноманітні технології діяльності.

У численних дослідженнях науковців, які звертаються до витоків поняття «технологія», зазначається, що цей термін походить від грецького *techné* – мистецтво, майстерність і *logos* – наука, закон, знання, вчення. Слово «технологія» переклада-

ється як наука або вчення про майстерність.

У тлумачному словнику української мови технологія трактується як сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва чогось; навчальний предмет, що викладає ці знання, відомості; сукупність способів обробки або переробки матеріалів, виготовлення виробів, проведення різних операцій тощо [7, с.445].

Суспільство і наука перебувають у постійному розвитку, тому трансформаційні зміни охоплюють і освітні процеси на основі оновлення педагогічних технологій. У створенні прогресивних систем професійної підготовки соціального працівника значну роль відіграє реалізація інноваційних технологій, що ґрунтуються на наукових ідеях та універсальних методологічних підходах до організації освітнього процесу. Таким універсальним методологічним орієнтиром, який забезпечує цілеспрямованість і результативність цієї діяльності виступає акмеологічний підхід. Аналіз сутності якого потребує теоретичного обґрунтування складових цього поняття.

Акмеологія як наука започаткована Б. Ананьєвим, і Н. Рибніковим. Далі акмеологічні ідеї розвинулися російськими вченими Н. Кузьміною, А. Деркачем, О. Бодальовим, О. Анісімовим, В. Зазичіним, А. Реаном та ін. і вітчизняними науковцями С. Пальчевським, В. Вакуленко, В. Гладковою, Г. Даниловою, Г.

Кримською, В. Панчук.

В. Тарасова трактує акмеологію як міждисциплінарну область знань, яка досліджує функціонуючі об'єкти, вивчає їх якісну зміну в процесі саморуху до досягнення вершин. Акмеологічний підхід дослідника розглядає як новий вид продуктивного методологічного знання.

Акмеологічний підхід до освіти спрямований на самовдосконалення людини в освітньому середовищі, на її саморозвиток, на поступ підростаючої і дорослої людини від однієї вершини до іншої, на досягнення "акме", в її творчості і здоров'ї, у розвитку всіх життєвих сил. Акмеологічний підхід конкретизує ідеї гуманізації освіти і створює основу нової, сучасної ідеології виховання. Акмеологія виступає як фундаментальна наука, як теорія загальних закономірностей досягнення вершин у людській життєдіяльності і розвитку цивілізації й інтегрує знання з багатьох наук про людину (культурології, психології, філософії, синергетики, генетики, валеології, фізіології) [2, с. 7].

Визначення дефініцій, пов'язаних із дослідженням сутності та специфіки формування готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців соціальної роботи в процесі отримання ними відповідної професійної освіти у ВНЗ України, дозволить збагатити теоретико-методологічні засади формування готовності до професійної діяльності майбутніх соціальних працівників.

Література і джерела

1. Вакуленко В.М. Акмеологічний підхід у теорії й практиці вищої педагогічної освіти України, Білорусі, Росії (порівняльний аналіз): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / В.М.Вакуленко; Луганськ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2008. – 44 с.
2. Данилова Г. С. Акмеологія – XXI століття: розвиток професіоналізму: матеріали до другої Міжнар. наук.-прак. конф. / Г.С.Данилова. – К.: КМПУ ім.Б.Д.Грінченка, 2007. – 48 с.
3. Карпенко О. Г. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / О.Г.Карпенко; Київ. нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2008. – 46 с.
4. Мельничук І.М. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій [монографія] / І.М.Мельничук. – Тернопіль : Економічна думка, 2010. – 326 с.
5. Сластенин В.А. Професионализм педагога: акмеологический аспект / В. А. Сластенин // Педагогическое образование и наука. – 2002. – №4. – С.6-9
6. Словник-довідник з професійної педагогіки: [за ред. А.В.Семенової]. – Одеса: Пальмира, 2006. – 272 с.
7. Тлумачний словник сучасної української мови : близько 50000 сл. /ук-лад. І.М.Забіяка]. – К.: Арій, 2007. – 512 с.

В статті определено, рассмотрены и проанализированы основные дефиниции научного исследования, объектом которого является формирование готовности социальных работников к профессиональной деятельности. На основании анализа психолого-педагогической литературы установлено содержание базовых понятий исследования, осуществлено теоретическое обоснование их сущностных характеристик. Обработка дефиниций обогатит теоретико-методологические основы подготовки специалистов по направлению подготовки «Социальная работа» и способствовать дальнейшему развитию проблемы профессиональной подготовки будущих социальных работников. Статья базируется на исследованиях отечественных и зарубежных ученых.

Ключевые слова: социальная работа, готовность, профессионализм, технология, акмеологичний підхід.

The article defines, considers and analyzes basic definitions of scientific research, the object of which is the forming of the social workers to the profession. Based on the analysis of psycho-pedagogical literature basic notions of research have been established, the theoretical study of their intrinsic characteristics. Developing definitions enrich the theoretical and methodological principles of training in specialty "Social Work" and will contribute to the development problems of professional training of future social workers. This article is based on research of both home and foreign scholars.

Keywords: social work, readiness, professionalism, technology, akmeologichniy approach.

УДК 371.134: 37.013.42: 37.046

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАРУБІЖНИХ ПІДХОДІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ І СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ В УКРАЇНІ

Поліщук Віра Аркадіївна
м.Тернопіль

У статті розкрито організаційно-педагогічні аспекти реалізації прогресивних ідей зарубіжного досвіду підготовки соціальних працівників і соціальних педагогів в освітньому просторі України: висвітлено зарубіжний досвід допрофесійної підготовки і відбору абітурієнтів для навчання у вищій навчальній закладі; підходи до побудови освітньо-професійних програм професійної підготовки фахівців та організації їх навчання.

Ключові слова: соціальна робота, соціально-педагогічна діяльність, соціальний педагог, соціальний працівник, професійна підготовка соціальних педагогів, професійна підготовка соціальних працівників.

Останні десятиліття в Україні характеризуються значною активізацією соціальної і соціально-педагогічної діяльності. Це вимагає створення ефективної системи підготовки працівників соціальної сфери, здатних виконувати на професійному рівні соціальну і соціально-педагогічну діяльність. Грамотна побудова системи професійної підготовки соціальних працівників і соціальних педагогів пов'язана із вивченням зарубіжного досвіду і реалізацією прогресивних його ідей в освітньому просторі України.

Проаналізувати надбання нашої країни, яка на протязі історичного розвитку до оформлення професійної діяльності у галузі соціальної педагогіки і підготовки відповідних кадрів з серйозними надбаннями.

У кожній країні, в тому числі в Україні, навчання соціальній роботі має базуватися на власній концептуальній моделі. При цьому ми зобов'язані виходити з погляду на Україну як на унікальну багатостраждальну країну. Мало кому довелося пережити те, що випало на долю України в ХХ столітті. На даному етапі розвитку наша країна прагне підійти до визначення соціальної політики, яка допомогла б вирішити проблеми, що нагромаджувалися десятиліттями.

В той же час не можна не враховувати своєрідність процесу становлення професії соціального педагога в Україні, яка на момент свого професійного народження виявилась вже в достатньо зрілому віці, з багатим досвідом, глибоким історичним корінням, традиціями милосердя, соціальної турботи і взаємодопомоги. Офіційне визнання професій «соціальна робота» і «соціальна педагогіка» скоріше можна назвати юридичним оформленням того, що було вже нагромаджене практикою, теорією, історією народу України протягом свого існування. У цьому полягає особлива складність соціальної ситуації, в якій формується професія соціального педагога і соціального працівника в Україні і система підготовки відповідних фахівців.

У процесі визначення моделі підготовки соціальних педагогів необхідно враховувати і опиратися на економічні та соціальні реформи; адже власне вони впливають і вирішальним чином впливатимуть на сутність соціально-педагогічної діяльності у майбутньому і на систему вимог, що пред'являтимуться до професійних працівників цієї сфери. У зв'язку з цим особливої ваги набуває питання: як готувати майбутніх соціальних педагогів — з врахуванням концептуальних змін і тенденцій, що відбуваються зараз і прогноуються в майбутньому, чи без них. Це питання для України є значущим ще й тому, що професія соціального педагога як і соціального працівника визнана де-юре близько 10 років тому, і система навчання соціально-педагогічній професії, як і сама професія, переживають складний період свого становлення. Визначити вірну стратегію у розвитку соціальної політики, конкретних напрямків і сфер соціальної

роботи, системи підготовки кадрів для цієї сфери, боротися за утвердження і чистоту цієї професії, не допускати її девальвації — для України сьогодні надзвичайно важливі питання.

Сьогодні, йдучи в розвитку соціальної роботи за країнами, які вже подолали багаторічний шлях у цьому напрямку, Україна, звичайно, не може копіювати їх моделі. Проте світовий досвід має стати одним з найважливіших джерел розвитку і вдосконалення системи професійної підготовки соціальних працівників і соціальних педагогів. Подальше удосконалення соціальної і соціально-педагогічної освіти в Україні можливе за умови конструктивного поєднання вітчизняного і зарубіжного досвіду їх реалізації.

У процесі розробки моделі підготовки соціально-педагогічних кадрів в Україні важливим є виявлення питання про те, яку роль відіграє система соціально-педагогічної освіти в удосконаленні власне соціально-педагогічної роботи, яка міра впливу системи підготовки кадрів для соціально-педагогічної сфери на практику роботи в ній, як вона (система освіти) впливає і чи впливає взагалі на соціальну політику в країні в цілому?

У підготовці соціальних працівників у різних країнах існує багато відмінностей: за кількістю Шкіл соціальної роботи, кількістю студентів на кожного викладача, термінами навчання, за професорсько-викладацьким складом, за навчальними програмами, спеціальностями й спеціалізаціями підготовки. Багатьом країнам притаманні спільні позитивні риси. До позитивних ознак варто віднести етику соціальної роботи: ідеали, відданість своїй справі, служіння людям. Це об'єднує соціальних працівників і соціальних педагогів усього світу. Сучасна система соціальної й соціально-педагогічної освіти вимагає суттєвих змін і потребує удосконалення. На думку дослідників у процесі осмислення можливих шляхів її удосконалення варто увагу звернути на такі аспекти: по-перше, у світовій практиці, зазвичай, виокремлюють три рівні (мікро-, мезо- і макро) втручання фахівців соціальної й соціально-педагогічної сфери у вирішення проблем, які, відповідно, зумовлюють необхідність впровадження трьох рівнів підготовки фахівців.

Базовий рівень навчання передбачає підготовку фахівців, які працюють на «передовій лінії фронту», тобто на рівні особистості, сім'ї, громади. «Я глибоко впевнений,— зауважує Д. Кокс,— що ми маємо спеціально здійснювати професійну підготовку фахівців для виконання цієї архиважної роботи, і таке навчання за змістом і формою має відображати реальні життєві ситуації»[4, 54]. Людина чи її окрема життєва ситуація, сім'я, громада, сімейно-сусідські спільноти мають стати пріоритетними сферами соціальної і соціально-педагогічної діяльності. Тому проблема спеціальної ґрунтовної підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників для роботи з окремим клієнтом, з сім'єю, громадою має стати однією з головних ідей наукового осмислення і практичного вирішення форумів, конференцій, асоціацій, які об'єднують провідних фахівців більшості країн світу.

Другий рівень покликаний здійснювати підготовку фахівців, здатних здійснювати і реалізовувати різноманітні види соціальної і соціально-педагогічної діяльності, які вимагаються соціумом на мезорівні, тобто у профільних соціальних і соціально-педагогічних закладах, установах, службах, орієнтованих на певні групи, категорії клієнтів, що потребують підтримки. Допомоги і сприяння.

Третій рівень ьому рівні студенти одержують знання та вміння, які необхідні для того, щоб брати участь в управлінні, плануванні і розробці стратегічних напрямків соціальної робо-

ти.

Кожен рівень повинен мати свого абітурієнта, всі три рівні пов'язані між собою. Кожен рівень важливий і унікальний по-своєму, і жоден з них не може досягти своєї мети без двох інших [4, 50-59].

Наступний лейтмотив контексту міжнародного досвіду полягає в тому, що далеко не всі претенденти можуть опанувати фах соціального працівника чи соціального педагога. Формування контингенту студентів, які планують опанувати фах соціального педагога чи соціального працівника має бути особливим через особливості цих професій. Аналіз зарубіжного досвіду свідчить, що в більшості країн світу, які входять у Міжнародну асоціацію шкіл соціальної роботи, до претендентів навчатися соціальній роботі чи соціальній педагогіці пред'являється ціла система вимог. Найбільш поширеними серед них є певні вікові обмеження (у Швейцарії, Німеччині, Фінляндії, США, Канаді, Індонезії) та певний освітній рівень (у США, Канаді, Австралії, Коста-Ріка). В Австралії, наприклад, до претендентів навчатися соціальній роботі пред'являється вимога мати завершену університетську освіту або спеціальність типу “людина-людина”; у Коста-Ріка — один рік навчання на гуманітарному факультеті. У таких країнах, як Австралія, Індонезія, Канада, Німеччина, Нова Гвінея, США, Швейцарія до абітурієнтів пред'являється вимога мати досвід практичної соціальної роботи.

Існує ціла система, правда відмінна в різних країнах, психологічних вимог до особистості майбутнього соціального працівника/педагога і його загального розвитку (у Австралії — це інтерв'ю з компетентною особою; у Фінляндії — тести двох видів: національні тести регіональної організації здоров'я і соціальної діяльності — (тест загальної культури) і тести, які формуються працівниками школи для визначення здібностей до соціальної роботи і засвоєння шкільної програми. Процедура цієї групи тестів включає інтерв'ю з соціальним працівником, інтерв'ю з психологом, групову дискусію серед 6–7 кандидатів у присутності двох спостерігачів (соціального працівника і психолога) і особистісні психологічні тести. В Індонезії вимагається сертифікат поліції про бездоганну поведінку, а у Німеччині вивчається навіть релігійна позиція абітурієнта.

У деяких країнах навіть передбачені вимоги до фізичного здоров'я претендентів на оволодіння професією соціального педагога і соціального працівника. Спеціальні екзамени на предмет перевірки стану фізичного здоров'я абітурієнта практикуються, наприклад, в Кореї; спеціальний комплекс фізичних випробувань передбачений і в Індонезії, правда, він може бути відмінений при пред'явленні абітурієнтом сертифікату здоров'я.

В Україні питання спеціального відбору абітурієнтів у вищі навчальні заклади для оволодіння професією соціального працівника, соціального педагога, як і лікаря, психолога знаходиться у стані наукового осмислення і обговорення. Проте окремі вищі навчальні заклади мають певні надбання. Так, у Тернопільському національному педагогічному університеті імені В. Гнатюка розробка методики професійного відбору здійснюється в двох напрямках: формування компактного питальника на основі виділених основних блоків професійно важливих якостей соціального педагога і створення психодіагностичного комплексу. З допомогою питальника вивчається особистісне обґрунтування абітурієнтом причин вибору ним власне цієї професії; своїх життєвих цінностей і цілей; бажання працювати з людьми, які потребують соціального захисту і соціальної допомоги; рівень сформованості інтересу до обраної професії; обізнаність із можливими сферами майбутнього працевлаштування. Головне призначення питальника полягає у виявленні абітурієнтів, які не цілком придатні до оволодіння професією соціального працівника і соціального педагога. Призначення психодіагностичного комплексу полягає у виявленні абітурієнтів, найбільше придатних до оволодіння цими професіями. Правда, окремим і дуже проблемним є питанням нормативно-правового врегулювання реалізації цієї ідеї. Тому ці на-

працювання використовуються, зазвичай, для консультування абітурієнтів, які мають сумнів щодо своєї придатності до роботи у соціальній і соціально-педагогічній сферах.

Варто зауважити, що в ході відбору викладачі інституту педагогіки і психології Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка враховують рекомендації професійних соціальних працівників, відділів у справах сім'ї і молоді, управління освіти, адміністрації соціальних служб та інших осіб, які здатні дати кваліфіковану оцінку даному претенденту як потенційному соціальному працівнику. Вважаємо за доцільне зауважити, що абітурієнтів повинні діагностувати тільки професійні психологи.

В сучасних умовах в нашій країні упроваджуються різноманітні форми допрофесійної підготовки, які здійснюються у: загальноосвітніх закладах (школах, ліцеях, гімназіях, технікумах); закладах додаткової освіти (будинках дитячої творчості, соціально-педагогічних клубах, гуртках, факультативах, групах помічників соціальних педагогів і соціальних працівників); вищих закладах освіти (на факультетах майбутнього соціального педагога і соціального працівника, очно-заочних школах соціального педагога і соціального працівника); у процесі взаємодії «загальноосвітній заклад — вищий заклад освіти» (соціально-педагогічних класів, спеціалізованих класів з конкретного профілю, педагогічних коледжів та ліцеїв, школах майбутнього соціального педагога і соціального працівника).

Наступний лейтмотив зарубіжного досвіду підготовки фахівців для соціальної сфери полягає в тому, що навчання соціальній роботі не може успішно вирішуватися у відриві від самої практики соціально-педагогічної чи соціальної роботи. Так, наприклад, у Великобританії і США студенти вивчають соціальну роботу на двох рівнях: на рівні коледжу і агентства (аудиторний і практичний курси). Коледж, як навчальний заклад, основну увагу зосереджує на процесі навчання студентів і аналізі його результатів. Агентства — це організації, які займаються соціальною роботою і їх основна функція полягає в забезпеченні функціонування соціальних служб і контролю за якістю їх роботи. Взагалі у США і Великій Британії студенти, які навчаються з метою оволодіти фахом соціального працівника, близько половини навчального часу витрачають на практику під керівництвом супервізора: завершальний етап практики триває близько 80 днів.

Відрядним є факт, що у багатьох вищих закладах освіти України (Запорізькому державному університеті, Київському державному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова, Тернопільському національному педагогічному університеті імені В. Гнатюка у цілісній системі підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників передбачені різноманітні види практичного навчання протягом усього періоду навчання. Аналіз рівня підготовки майбутніх фахівців у цих навчальних закладах свідчить, що практична підготовка слугує органічним доповненням до теоретичних курсів, які вивчають студенти. Окрім того вона допомагає студентам краще усвідомити суть своєї майбутньої професії і знайти своє місце в ній; дає можливість краще їм ознайомитися із сучасним станом соціальної і соціально-педагогічної роботи як в закладах різного типу, так і в службах соціальної і соціально-педагогічної допомоги різним категоріям населення; зрозуміти особливості соціальної і соціально-педагогічної роботи на сучасному етапі розвитку нашого суспільства, в результаті чого у них розвивається реалістичний підхід до майбутньої професійної діяльності.

Закономірно, що у процесі практичної підготовки студентів встановлюються взаємини партнерської співпраці між соціальними і соціально-педагогічними службами і вищими закладами освіти: така співпраця створює підґрунтя для введення інновацій (нових технологій, діагностик, форм, методів) у роботу соціальних і соціально-педагогічних служб; соціальні працівники і соціальні педагоги, які працюють із студентами, беруть участь у корекції освітньо-професійних програм підготовки майбутніх

фахівців (навчальних планів, програм, змісту окремих дисциплін), сприяють посиленню їх практичного спрямування.

Узагальнюючи вимоги до навчальних планів і програм у зарубіжних країнах, з певною долею умовності нами виокремлені такі основні елементи програми навчання: основні предмети (базові); методи і технології; закон і соціальна робота (блок, що забезпечує захист прав клієнтів і фахівців соціальної і соціально-педагогічної сфер у процесі їх професійної діяльності з дітьми, пенсіонерами, інвалідами та іншими категоріями населення); усі аспекти змісту і методів соціальної/соціально-педагогічної роботи з різними клієнтами.

У процесі формування навчальних планів у багатьох країнах світу враховуються чинники таких чотирьох рівнів: на рівні держави (сфери професійної діяльності, функції фахівців, державний освітній стандарт, тощо); можливості і побажання професорсько-викладацького колективу конкретної Школи соціальної роботи; особливості замовлення на рівень професійної компетенції фахівців "знизу" (від соціуму, громади, клієнтів) і, нарешті, залучення професійних асоціацій і клієнтів до прогнозування і організації навчального процесу.

Реальність така, що у своєму прагненні підняти свій про-

фесійний статус, соціальна і соціально-педагогічна професійна діяльність все далі відходить від своїх колишніх функцій, коли вони всього лише компенсували, йшли слідом за проблемами. Для того, щоб зберегти віру в свою професію, її функціонування у світі, що змінюється, професія соціальний педагог і соціальний працівник мають бути на передовій лінії соціально-економічного розвитку і соціально-економічної політики своїх країн, акцентуючи свою діяльність на реалізації основних концепцій цієї політики і створенні оптимальних умов для життєдіяльності і самореалізації кожної людини. Для виконання цього надзвичайно складного завдання і потрібна нова сучасна модель професійного навчання соціальній і соціально-педагогічній роботі.

Перед соціальною і соціально-педагогічною освітою в Україні стоїть складне завдання – збалансувати складну ситуацію сьогодення, поставивши в центрі уваги людину, зробивши на неї ставку, особливо людину, чия безпека, життєвий рівень, права і благополуччя бажають значного поліпшення. Для вирішення цього завдання потрібен весь досвід, знання, які нагромаджені в нашій країні за останні десятиріччя і які ми повинні навчитися мудро використовувати і розвивати у контексті міжнародного досвіду.

Література і джерела

1. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К.: Грамота, 2005. – 448 с.
2. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес / [уклад. М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, К. М. Левківський, Ю. В. Сухарніков; від. ред. М. Ф. Степко]. – К.: "Освіта України", 2004. – 60 с.
3. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: Монографія / В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, С. Д. Максименко, Н. Г. Никало, С. О. Сисоєва, Я. В. Цехмістер, О. В. Чалий / [За ред. В. Г. Кременя]. – К.: Наукова думка, 2003. – 853 с.
4. Обучение практике социальной работы. Международный опыт и перспективы / [под ред. М. Дозла и С. Шардлоу]. – М.: Аспект Пресс, 1997. – 223 с.
5. Обучение социальной работе: состояние и перспективы. материалы Международных Конгрессов Школ социальной работы / [под ред. В. Г. Бочаровой]. – М., 1997. – 283 с.
6. Собчак Н. М. Зміст і форми професійної підготовки соціальних працівників у системі неперервної освіти США: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04. / Собчак Надія Мирославівна. – Тернопіль, 2004. – 181 с.
7. Соціальна робота. Вища освіта України: Методологічні та соціально-виховні проблеми модернізації: [монографія / під заг. редакцією В. П. Андрущенка, М. І. Михальниченка, В. Г. Кременя]. – К.: ДЦССМ, Запоріжжя: ЗДУ, 2002. – Кн. 6. – 440 с.

В статье раскрыты организационно-педагогические аспекты реализации прогрессивных идей зарубежного опыта подготовки социальных работников и социальных педагогов в образовательном пространстве Украины: охарактеризован зарубежный опыт допрофессиональной подготовки и отбора абитуриентов для учебы в высшие учебные заведения; подходы к построению образовательно-профессиональных программ подготовки будущих специалистов и организации их обучения.

Ключевые слова: социальная работа, социально-педагогическая деятельность, социальный педагог, социальный работник, профессиональная подготовка социальных педагогов, профессиональная подготовка социальных работников.

The article deals with the organizational and pedagogical aspects of realization of the progressive ideas of foreign experience of social workers and social teachers training in Ukrainian educational space: it is shown the foreign experience of pre-professional training and applicants selection for teaching in higher education establishments, the approaches to the construction of the professional training programs and organizations of their studying.

Key words: social work, social and educational activities, social teacher, social worker, social workers training, social teachers training.

УДК 37.013.42 (075.8)

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФІЛАКТИКИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

Поліщук Юрій Йосипович
м. Тернопіль

У даній статті розглядається проблема удосконалення процесу професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до здійснення профілактики девіантної поведінки підлітків. Особлива увага приділена висвітленню підсумків реалізації кафедральної науково-дослідної теми «Підготовка майбутніх соціальних педагогів до профілактики девіантної поведінки підлітків», яка розробляється викладачами кафе-

дри соціальної педагогіки Тернопільського національного педагогічного університету на протязі трьох років. У рамках розробки зазначеної теми у навчальному процесі використовуються технології розвивального навчання, контекстного навчання; технології, що базуються на використанні у процесі професійної підготовки власного досвіду студента та інші.

Ключові слова: профілактика девіантної поведінки, під-

літки, майбутні соціальні педагоги, підготовка майбутніх соціальних педагогів, технології навчання.

Метою даної статті є визначення основних підходів до удосконалення процесу професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів в цілому, і до здійснення профілактики девіантної поведінки підлітків зокрема.

Аналіз досвіду функціонування професійної соціально-педагогічної діяльності переконливо свідчить про можливість ефективного вирішення багатьох соціальних і соціально-педагогічних проблем, у тому числі і проблеми девіантної поведінки підлітків.

У нашій країні на протязі останніх десяти років простежується тенденція розширення сфер і напрямів соціально-педагогічної діяльності. Поряд з тим необхідно зазначити, що в Україні розвиток професійної соціально-педагогічної діяльності випередив підготовку соціальних педагогів різних спеціалізацій. Враховуючи даний чинник у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка започатковано підготовку соціальних педагогів таких спеціалізацій як соціально-реабілітаційна діяльність, соціально-профілактична діяльність і соціально-правовий захист неповнолітніх. На нашу думку, підготовка соціальних педагогів саме цих спеціалізацій дозволяє найбільш повно врахувати особливості профілактики девіантної поведінки підлітків.

Отже у ситуації постійної трансформації сфери соціально-педагогічних послуг, розвитку соціально-педагогічної інфраструктури, майбутніх фахівців потрібно готувати до профілактичної роботи як у контексті виконання певних функцій і ролей, так і до освоєння нової соціально-педагогічної культури.

Ознайомлення із результатами теоретичного аналізу професійної підготовки фахівців (І. Богданова, А. Калська, К Міщик, В. Поліщук та ін.) і практичним досвідом роботи соціальних педагогів із девіантними підлітками дало змогу виявити ряд суперечностей, які притаманні підготовці майбутніх соціальних педагогів до профілактики девіантної поведінки підлітків, а саме між:

- постійним зростанням вимог суспільства до рівня професійної компетентності соціальних педагогів і реальним рівнем їх професійної підготовки;
- сферами професійної діяльності соціальних педагогів та визначеним напрямом їх професійної освіти, а також наявними спеціалізаціями;
- реальним і бажаним рівнями науково-методичного забезпечення процесу професійної підготовки;
- необхідністю визначення спеціалізацій у ВНЗ і проблемністю прогнозування майбутнього місця роботи;
- реальними можливостями вищих навчальних закладів і новими освітньо-виховними потребами споживачів соціально-педагогічних послуг.

Подолання цих суперечностей можливе за умови створення цілісної системи професійної підготовки суб'єктів соціально-педагогічної діяльності, яка має неперервний процес і включає в себе: допрофесійну підготовку, різномірну підготовку у ВНЗ і післядипломну освіту.

Поряд з тим, сучасна практика здійснення професійної підготовки соціальних педагогів має такі недоліки: переоцінка значення теоретичних знань і недооцінка ролі практичного компоненту; відсутність партнерських взаємин між вищими навчальними закладами і установами, закладами – працевлаштувачами; недооцінка ролі життєвого досвіду студентів; самостійної, навчально-творчої та пошуково-дослідної діяльності. Тому підготовка фахівців для соціально-педагогічної сфери зумовлює використання інноваційних технологій навчання.

При підготовці майбутніх соціальних педагогів до профілактики девіантної поведінки підлітків необхідно враховувати характеристики основних наукових підходів до організації роботи з даною категорією клієнтів.

Так О. Коваленко стверджує, що профілактика девіантної поведінки підлітків – це система комплексних заходів, які здійснюються державними і недержавними організаціями, і які спрямовані на виявлення і подолання причин, що негативно впливають на процес соціалізації школярів, сприяють переходу їх у стан важковиховуваних учнів, а, відповідно, ведуть до вчинення ними правопорушень. Зміст профілактичної діяльності в найбільш загальному вигляді полягає в реалізації системи цілеспрямованих заходів, які забезпечують ефективну дію соціальних норм у всіх сферах життя суспільства [5, с. 82].

Деякі вітчизняні дослідники пропонують чітко розмежовувати поняття «запобігання», «припинення», «профілактика». На їх думку, профілактика – це багаторівнева система державних і громадських заходів щодо виявлення, усунення, нейтралізації причин та умов девіантної поведінки [6, с. 73].

Термін «припинення» відображає не лише негативну оцінку події, котрої намагаються уникнути, а й адресний активний характер запобіжних дій. Припинення полягає в діях, спрямованих на зупинення протиправної поведінки [4, с. 130].

Запобігання є діяльністю держави та суспільства, спрямованою на утримання девіантних проявів на можливо мінімальному рівні через усунення її причин і умов, а також на недопущення і припинення конкретних протиправних дій [3, с. 165].

Відомі різні види профілактики, які тісно пов'язані між собою. Це соціальна профілактика, психологічна профілактика, медична профілактика, педагогічна профілактика і соціально-педагогічна профілактика. Саме на здійснення останньої і акцентують увагу при підготовці майбутніх соціальних педагогів.

Питання соціально-педагогічної профілактики вивчалися такими видатними педагогами як П. Люблінський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, С. Шацький та інші. Зокрема, Р. Овчарова вважає, що соціально-педагогічна профілактика – це система заходів соціального виховання, спрямованих на створення оптимальної соціальної ситуації розвитку дітей і підлітків, що сприяють прояву різних видів її активності [8, с. 277].

До найбільш важливих завдань профілактичної роботи відносять: організацію соціального середовища; інформування (просвітницька робота); активізацію особистісних ресурсів; активне соціальне формування соціально важливих звичок; мінімізацію негативних наслідків девіантної поведінки; організацію діяльності, що є альтернативою девіантній поведінці; організацію здорового способу життя. Робота може здійснюватися як на індивідуальному рівні, так і з групою.

Підготовка майбутніх соціальних педагогів до профілактики девіантної поведінки підлітків є однією із колективних науково-дослідних тем, які розробляються колективом кафедри соціальної педагогіки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. У рамках зазначеної дослідно-експериментальної роботи ми використовуємо технологію розвивального навчання (В. Давидов, Д. Ельконін, Л. Заков, Н. Кузьміна, Н. Платонова та ін.), що передбачає побудову процесу професійної підготовки соціальних педагогів на межі їх можливостей та здібностей. На нашу думку, активне управління гностичним компонентом навчально-пізнавальної діяльності, сприяє інтенсифікації навчального процесу та активізації пізнавальної діяльності студентів.

На різних етапах розробки кафедральної науково-дослідної теми було апробовано такі форми навчальної діяльності:

- проблемний виклад матеріалу;
- проведення спільно з вчителями і соціальними педагогами, які працюють в загальноосвітніх навчальних закладах, міждисциплінарних конференцій і семінарів, круглих столів;
- застосування індивідуально-творчих та групових форм роботи;
- логічні завдання, участь у соціально-педагогічних проєктах і програмах, що розвивають навички самостійного мислення, вибору, пошуку, наукової полеміки;
- підготовка і захист індивідуально-дослідних завдань,

творчих робіт;

- управління самостійною роботою студентів, процесом їх самоосвіти;

- формування потреби у самовдосконаленні, самоорганізації та знаходженні внутрішніх джерел професійного самовдосконалення;

- самостійна індивідуальна робота, консультування.

У процесі реалізації кафедральної науково-дослідної теми ми також використовуємо технологію контекстного навчання (Н. Борисова, А. Вербицький, В. Вергасов та ін.), що передбачає побудову навчального матеріалу на основі розвивальної моделі професійної діяльності, причому вимоги з боку професії є основними, такими, що визначають зміст підготовки майбутніх спеціалістів [2, с. 137].

О. Вербицький трактує технологію контекстного навчання як «... сукупність предметних завдань, організаційних, технологічних форм і методів діяльності, ситуацій соціально-психологічної взаємодії, характерних для конкретної практичної діяльності» [1, с.72].

Як свідчать результати досліджень Н. Борисової, О. Вербицького та О. Вергасова, а також наші кафедральні розробки, конструювання системи підготовки майбутніх соціальних педагогів до здійснення профілактики девіантної поведінки підлітків з використанням технології контекстного навчання сприяє модифікації змісту професійної підготовки у контексті базової мети, якою виступає суб'єктний розвиток майбутнього фахівця, його психологічна, гностична, технологічна і комунікативна готовність до професійної діяльності.

Результати проведеної нами науково-дослідної роботи дали змогу дійти висновку, що технології контекстного навчання дають можливість:

- опиратися у процесі професійної підготовки на реальний досвід і практику роботи соціальних педагогів по організації профілактики девіантної поведінки підлітків (зазначений досвід був вивчений і узагальнений викладачами кафедри соціальної педагогіки у ряді загальноосвітніх навчальних закладів і професійно-технічних училищ м. Тернополя);

- аналізувати й осмислювати на конференціях, дискусіях, семінарських заняттях конкретні факти, які приводять до появи девіантних підлітків, а також приклади роботи із даною категорією клієнтів;

- залучати студентів як до організації профілактичної роботи у загальноосвітніх навчальних закладах і професійно-технічних училищах, так і до роботи з девіантними підлітками;

- використовувати «метод роботи з конкретною ситуацією», що сприяє засвоєнню цінностей соціально-педагогічної діяльності, формуванню вміння працювати в команді, встановлювати духовно-психологічні контакти з проблемними підлітками;

- формувати професійне мислення, індивідуально-творчий стиль роботи через моделювання наслідків профілактичної роботи із школярами та учнями професійно-технічних училищ.

У процесі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до профілактики девіантної поведінки підлітків залучення навчального матеріалу здійснювалося на основі відбору і розташування змістового матеріалу відповідно до логіки його ускладнення; були розроблені різні типи як організації профілактики, так і роботи з девіантними підлітками, ситуацій і дилем відповідно до їх ускладнення; широко використовувалися алгоритми-рекомендації з метою відпрацювання орієнтовної основи дій у процесі вирішення кожного типу завдань, проблем чи дилем. Кожному рівню організації профілактичної роботи чи роботи з девіантними підлітками відповідають певні типи завдань чи

дилем. Як свідчать результати реалізації кафедральної науково-дослідної теми, дидактично грамотне їх використання сприяє підвищенню інтересу студентів до практичної соціально-педагогічної діяльності, залученню їх до активної участі в ній, формуванню вмінь і навичок роботи з проблемними підлітками і різними типами соціально-педагогічних ситуацій.

З технологіями контекстного навчання тісно пов'язані технології, що базуються на використанні у процесі професійної підготовки власного досвіду студента (А. Нісімчук, О. Падалка, О. Шлак та ін.). При використанні цих технологій, ми опиралися на положення А. Нісімчука, що вихідним моментом організації навчального процесу є відповідні фази, кожна з яких передбачає формування певних якостей, здібностей і вмінь у студентів [7, с. 192]:

- перша – фаза конкретного досвіду – здатність високої сприйнятливості нового досвіду;

- друга – фаза рефлексивного спостереження – здатність до цілісного розуміння. Сприймання, понять і уявлень, які допомагають отримані в ході спостережень дані вибудувати в послідовну, логічну теорію;

- третя – фаза абстрактної концептуалізації – здатність до цілісного розуміння, сприймання понять і уявлень, які допомагають отримані в ході спостережень дані вибудувати в послідовну, логічну теорію;

- четверта – фаза активного експериментування – здатність використовувати свої теоретичні уявлення для прийняття рішень, вирішення проблем, що в свою чергу сприяють набуттю нового досвіду.

Сучасним дидактичним пошукам з цього напрямку властиві орієнтація на тісний зв'язок навчання з безпосередніми життєвими потребами, інтересами і досвідом студентів.

Ідея опори на власний досвід студентів розроблялася нами як наслідок проведення різного виду навчальних практик, в ході яких вони відпрацьовували як практику організації профілактичної роботи, так і практику роботи з важковиховуваними підлітками. Основою такого підходу є обмін досвідом зазначеної роботи, постановка студентів в позицію активного суб'єкта власного професійного формування, пошуку і визначення власних особистісних цільових установок і ціннісних орієнтацій.

Мова йде не просто про залучення емпіричних спостережень, запасу життєвих вражень студентів у ролі «допоміжного матеріалу», що використовується викладачем як ілюстративне доповнення. Досвід студентів може і повинен слугувати важливим джерелом навчального пізнання.

Важливо також не забувати, що необхідною складовою професійної компетентності соціального педагога є комунікативні вміння, уміння встановлювати вербальні і невербальні форми контактів з проблемними підлітками, а також з учителями і батьками важковиховуваних підлітків.

У процесі удосконалення навчально-виховного процесу також використовуються технології педагогічної комунікації. Зокрема, Н. Платонова пропонує розглядати використання технологій педагогічної комунікації у двох аспектах: як чинник результативної педагогічної діяльності, її освітньої функції і як інструментальне забезпечення оволодіння техніками спілкування майбутніх фахівців [9, с. 107].

Таким чином, підготовка майбутніх соціальних педагогів до здійснення профілактики девіантної поведінки підлітків є важливим напрямом загальної професійної підготовки майбутніх фахівців і проблема її удосконалення постійно перебуває в центрі уваги викладачів кафедри соціальної педагогіки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Література і джерела

1. Вербицький А. Технология контекстного обучения в системе повышения квалификации /А. Вербицкий. – М.: Наука, 1989. – 147 с.
2. Вергасов В. М. Активизация мыслительной деятельности студентов в высшей школе /В. М. Вергасов. – К.: Вища школа, 1979. – 216 с.
3. Иванов Ю. Ф. Криминология / Ю. Ф. Иванов. – К.: Вид. Паливода А. В., 2006. – 264 с.

4. Змановская Е. В. Девиантология (психология отклоняющегося поведения) / Е. В. Змановская: Учеб. пособие. – М.: Академия, 2003. – 288 с.
5. Коваленко О. И. Курс лекций по криминологии и профилактике преступлений / О. И. Коваленко. – Донецк: Донеччина, 1995. – 590 с.
6. Колеснікова О. В. Соціальна, соціально-педагогічна і психологічна робота в школі / О. В. Колеснікова. – Харків: ТОВ «Славена», 2010. – 136 с.
7. Нісімчук А. С., Падалка О. С., Шпак О. Т. Сучасні педагогічні технології: Навч. посібник / А. С. Нісімчук, О. С. Падалка, О. Т. Шпак. – К.: Просвіта, 2000. – 368 с.
8. Овчарова Р. В. Справочная книга социального педагога / Р. В. Овчарова. – М.: Сфера, 2001. – 480 с.
9. Платонова Н. М. Дидактика социального образования: особенности обучения социальной работе / Н. М. Платонова. – СПб: С-Петербургский ун-т, 2001. – 168 с.

В этой статье рассматривается проблема усовершенствования процесса профессиональной подготовки будущих социальных педагогов к осуществлению профилактики девиантного поведения подростков. Особенное внимание уделено анализу итогов реализации кафедральной научно-исследовательской темы «Подготовка будущих социальных педагогов к профилактике девиантного поведения подростков», которая разрабатывается преподавателями кафедры социальной педагогики Тернопольского национального педагогического университета на протяжении трёх лет. В рамках разработки данной темы в учебном процессе используются технологии развивающего обучения, контекстного обучения; технологии, которые базируются на использовании в процессе профессиональной подготовки личного опыта студента и другие.

Ключевые слова: профилактика девиантного поведения, подростки, будущие социальные педагоги, подготовка будущих социальных педагогов, технологии обучения.

This article deals with the problem of improving of the process of future social workers training to implement the prevention of deviant behavior among teenagers. The particular attention is paid to the results of the department research theme realization "The future social workers training to prevent the deviant behavior among teenagers", which is developed by teachers of the social pedagogy department of Ternopil National Pedagogical University for three years. Within the given topic development in the learning process it is used the technologies of developmental education, contextual learning; the technologies that are based on the student experience using in the training process.

Key words: prevention of deviant behavior, teenagers, future social workers, training of future social workers, educational technologies.

УДК 371.13+061(73)

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГІВ У США І ФРН

Пришляк Оксана Юріївна
м.Тернопіль

У статті розкрито досвід професійного розвитку педагогів у США і ФРН: проаналізовано найбільш поширені індивідуальні, групові та колективні форми професійного розвитку. Охарактеризовано інноваційні форми професійного розвитку (каскадна, ситуативна, аналітична, теленастановицтво, супервізія, педагогічні звіти, підготовка професійного портфоліо, ведення педагогічного щоденника, літні школи професійного вдосконалення, програми професійного розвитку), що заслуговують на увагу з метою упровадження в освітньому просторі України.

Ключові слова: педагоги, національні стандарти педагогічної освіти, професійний розвиток педагогів, форми професійного розвитку педагогів, професійна кваліфікація педагогів.

Сучасні тенденції розвитку педагогічної освіти і сфери професійної педагогічної діяльності, практична потреба її модернізації, прагнення інтегруватися до світового освітнього простору ставлять на порядок денний нові вимоги до рівня професійної кваліфікації педагогів, їх професійного розвитку та результатів їх діяльності. Освітній простір України орієнтований на реалізацію нової концепції професійної підготовки педагогів, їх професійного розвитку і вдосконалення професійної діяльності як невід'ємної складової системи неперервної професійної освіти.

Проблема професійного розвитку та окремі її аспекти знайшли висвітлення у працях багатьох вітчизняних та зарубіжних учених.

Аналіз теоретичного обґрунтування професійного розвитку учителів провідними науковцями дав змогу визначити суть

даного поняття як: формування суб'єкта професійної діяльності (В. Кремень); постійного руху від нижчого професійного рівня до вищого (А. Сбруєва); оволодіння педагогами новими знаннями, уміннями і технологіями у сфері професійної діяльності (Т. Сорочан); формування сукупності професійно-особистісних якостей (Г. Коджаспірова, А. Маркова, Л. Мітіна); особистісних і діяльнісних змін, що проявляються в професіоналізмі вчителя, його творчих досягненнях (В. Сластьонін, В. Шадріков); професійного зростання, що відбувається в результаті постійного накопичення досвіду та систематичного аналізу власної педагогічної роботи (Т. Гаскей, М. Грант, Л. Дарлінг-Хаммонд, Дж. Літл); діяльності, яку вчителі здійснюють з метою вдосконалення навчального процесу у школі (Н. Баскія, М. Фуллан).

Узагальнення визначень досліджуваного явища вітчизняними та зарубіжними ученими (В. Кремень, О. Садовець, А. Сбруєва, Т. Сорочан, В. Сластьонін, Л. Дарлінг-Хаммонд, М. Фуллан, В. Шадріков та ін.) дає змогу трактувати професійний розвиток учителів як постійний процес особистісних і діяльнісних змін, руху від нижчого рівня професійної кваліфікації до вищого, що реалізується у різних видах діяльності, спрямованих на підвищення компетентності вчителів і проявляється в їх творчих досягненнях, зростанні мотивації до самоосвіти та професійної співпраці, навчальних досягненнях учнів.

Досвід ефективної реалізації професійного розвитку вчителів нагромаджено у багатьох зарубіжних країнах. Розкриємо провідні форми професійного розвитку вчителів у США та Федеративній Республіці Німеччини.

У США федеральним урядом здійснюється активна цілеспрямована освітня політика щодо професійного розвитку учителів: забезпечується належне нормативно-правове ре-

гулювання цього процесу, розроблено національні стандарти професійного розвитку, які визначають зміст, контекст та процес його реалізації.

Федеральний уряд США здійснює освітню політику, головним пріоритетом якої є забезпечення професійного розвитку педагогічних працівників, готових до ефективної діяльності в умовах динамічних змін освітньої системи. Особливостями професійного розвитку американських учителів є активне упровадження альтернативних форм та програм навчання, які передбачають гнучкість умов їх професійного зростання, забезпечують їхні індивідуальні потреби, сприяють неперервному професійному розвитку та відповідають реаліям шкільної практики [1, с. 60].

Нормативною основою професійного розвитку педагогів є національні стандарти, які визначають його зміст, види та форми. Національні стандарти професійного розвитку вчителів середніх шкіл були розроблені Американською національною радою з розвитку персоналу США (National Staff Development Council) у 2001 році [2, с. 103].

Аналіз стандартів професійного розвитку педагогів дає змогу визначити зміст цього процесу. Встановлено, що він охоплює проблеми якості викладання; справедливості освіти; об'єктивності оцінювання; тісної співпраці учасників освітнього простору з сім'єю дитини; розвиток знань соціального середовища як могутнього ресурсу у навчальному процесі; створення можливостей для вивчення основних механізмів залучення сім'ї та громадськості до роботи школи з метою покращення навчального процесу [2, с. 104].

У США виокремлюють різні види професійного розвитку вчителів: традиційний та стандартизований. Традиційний професійний розвиток – це «розвиток за місцем роботи». Стандартизований професійний розвиток передбачає його реалізацію на основі встановлених стандартів і враховує реальні потреби повсякденної педагогічної діяльності вчителів [7, с. 127–130; 10, с. 140].

Професійний розвиток педагогів реалізується з допомогою різноманітних форм. Поширеними формами професійного розвитку американських учителів є: науково-практичні дослідження, складання письмових звітів про педагогічну діяльність, ведення педагогічного щоденника, який є засобом професійного самоаналізу. У ньому вчитель записує власні спостереження, аналізує свою професійну діяльність. Щоденники ведуться приватно або перечитуються колегами, які роблять корисні коментарі, аналізують, критикують.

В сучасних умовах широко використовується аналітична форма професійного розвитку вчителів, яка передбачає аналіз учителем своєї повсякденної педагогічної діяльності, осмислення змін та експериментів, які можна реалізовувати у ньому. Аналітична форма сприяє розвитку професійного мислення вчителів, удосконаленню методики викладання та педагогічної діяльності загалом.

У сучасних умовах неабиякої популярності серед учителів середніх шкіл США набули колегіальні форми професійного розвитку у великих або малих групах на базі шкіл чи професійних об'єднань. Серед колегіальних форм професійного розвитку американських учителів традиційними є симпозиуми, конференції, семінари. Більше 90,0% американських учителів відвідують семінари, симпозиуми, конференції, а кожен четвертий педагог сам проводить семінари [10, с. 37].

Поширеною та ефективною колегіальною формою професійного розвитку вчителів американських середніх шкіл є наставництво вчителів-початківців – метод навчання і розвитку молодих учителів, за якого більш досвідчені педагоги (наставники) діляться з ними своїми знаннями та досвідом на протязі певного періоду часу. Зазвичай, наставництво здійснюється висококваліфікованим педагогом, який виступає у ролі активного слухача/спостерігача та виконує такі функції: слідує за роботою колеги-початківця, спрямовує його діяльність, ділить-

ся інформацією, відповідає на питання, робить зауваження та надає поради і ресурси, які допомагають учителю-початківцю професійно зростати, осмислювати свою діяльність та приймає певні рішення.

З розвитком нових технологій американські вчені Дж. Ейсенман та Х. Торнтон запропонували нову форму наставництва – «теленаставництво», що здійснюється у мережі Інтернет з учителями першого року викладання. Теленаставництво молодий учитель може пройти на факультеті університету, де він отримав педагогічну освіту, а вже через рік сам може стати наставником учителя першого року викладання [8, с. 79–82].

Особливе зацікавлення викликає інноваційна колегіальна форма професійного розвитку американських учителів – супервізія. Завдання супервізії: допомагати вчителям освоїтися з новою посадою чи місцем роботи; здійснювати інтенсивний нагляд за діяльністю вчителів, які мають серйозні недоліки у виконанні своїх функцій; оцінювати ефективність педагогічної діяльності вчителів.

Серед інноваційних колегіальних форм професійного розвитку американських учителів особливе зацікавлення викликає каскадна форма, суть якої полягає у проходженні кількох досвідченими вчителями школи широкомасштабної програми професійного розвитку, в процесі якої вони отримують професійну підготовку з конкретної навчальної дисципліни чи теми. Після завершення програми вчителі повертаються у школу для відтворення отриманої підготовки та передачі колегам отриманих знань та навичок. Такі вчителі називаються вчителями першого покоління або тренерами, які здійснюють професійну підготовку наступного покоління вчителів.

Цікавою є так звана ситуативна форма професійного розвитку вчителів США, суть якої полягає у використанні актуальної практичної ситуації як основи для дискусій в малих групах. Аналіз таких ситуацій допомагає вчителям побачити двозначність, конфліктність, складність у простій, на перший погляд, ситуації.

Знана увага професійному розвитку учителів приділяється у Федеративній республіці Німеччини (ФРН). Відповідно з Основним законом (Конституцією) цієї країни правом верховенства у сфері культурної політики, яка включає в себе й освіту, володіють землі. Тому розробка законодавства, створення освітніх систем і управління ними є, головним чином, сферою компетенції і відповідальності окремих земель. Це стосується і системи професійного розвитку учителів.

Проте необхідно відмітити, що сучасна система професійного розвитку учителів практично в усіх землях ФРН має багаторівневий характер. У системі підвищення кваліфікації і професійного розвитку учителів цієї країни чітко відслідковуються чотири рівні організації: міжземельний, земельний, регіональний, внутрішкільний. Міжземельний рівень є найбільш глобальним рівнем підвищення професійної майстерності педагогів, який охоплює своїми заходами вчителів багатьох федеральних земель, а інколи і всієї країни. На цьому рівні здійснюються програми міжнародного обміну вчителями, організовуються спільні заходи Земельних Інститутів: навчальні поїздки вчителів по ФРН та інших країнах, заочне навчання та інше. Проведення цих заходів на міжземельному рівні курирується різними закладами, наприклад, незалежними академіями, консульствами відповідних держав у ФРН, Німецьким заочним інститутом та іншими.

Система професійного розвитку учителів на земельному рівні включає в себе, зазвичай, систему роботи, направлену на підвищення фахового рівня учителів на території однієї із федеральних земель і часто ототожнюється із роботою Земельного інституту підвищення кваліфікації вчителів, хоча зміст діяльності цих інститутів не обмежується заходами професійного розвитку вчителів на земельному рівні.

Система професійного розвитку вчителів на регіональному рівні включає і себе курси підвищення кваліфікації при вищих

навчальних закладах, різноманітні курси, семінари, конференції. До їх проведення у ФРН існує система вимог: заняття мають бути короткотерміновими; вони мають проводитися недалеко від місця проживання і праці педагогів; на них мають розглядатися проблеми, які особливо актуальні для учителів цього регіону; зміст занять має плануватися з врахуванням побажань самих слухачів і допомагати вирішувати їм конкретні проблеми та труднощі, що мають місце в їх практичній діяльності.

На четвертому рівні об'єктом організації системи професійного розвитку учителів і безпосереднім місцем її реалізації є школа та її педагоги. Вважаємо за доцільне зупинитися детальніше на аналізі змісту і форм професійного розвитку учителів на цьому рівні. У сучасній ФРН цей рівень професійного розвитку учителів є найбільш поширеним. Це пояснюється не тільки мінімальними бюджетними витратами на їх організацію. Земельні міністерства вбачають у цій формі професійного розвитку учителів можливість перетворити вчителів з «інструменту» у «рушійну силу» реформ освіти в цій країні.

Ідея реалізації концепції професійного розвитку учителів на міжшкільному рівні почала особливо активно пропагуватися у ФРН на початку 80-х років ХХ століття. Періодичною пресою була сформована і поширена думка про те, що на жодному іншому рівні (мається на увазі регіональний, земельний і міжземельний) ідея професійного розвитку вчителів не стоїть так близько до проблем школи і до проблем самих педагогів. Важливим фактором внутрішнього підходу до реалізації концепції професійного розвитку учителів є конкуренція між школами, викликана зменшенням контингенту учнів.

На внутрішньому рівні найбільшого поширення набули такі форми професійного розвитку учителів: наради; засідання, присвячені аналізу питань певного навчального предмету; засідання, на яких розглядаються педагогічні проблеми; відвідування уроків; наукові дослідження; гуртки; форуми і педагогічні наради. Кожна із вище названих форм роботи має свої особливості і переваги. Так, наприклад, наради в школах ФРН як форма професійного розвитку учителів на внутрішньому рівні проводяться тоді, коли виникає потреба ознайомити педагогів з державними документами в галузі освіти, з директивами стосовно змін в навчальних програмах, обговорити нові технології навчання.

Відвідування уроків членами педагогічного колективу найчастіше використовуються у випадку, коли виникає потреба дати оцінку нововведенням в галузі методики навчання чи надати конкретну допомогу у проблемній чи конфліктній ситуації, що виникла у педагога. Гурток – це форма підвищення професійної компетентності німецькими педагогами у неформальних об'єднаннях за інтересами. Зміст роботи, їх тематика, термін і місце проведення визначаються самими учасниками або конкретними потребами школи. Форумом називають роботу об'єднання вчителів певної ступені навчання або паралельних класів. На форумі вчителі отримують необхідну їм інформацію, обмінюються досвідом роботи, виступають з повідомленнями і доповідями. Педагогічні наради при закритих дверях відрізняються від інших форм підвищення кваліфікації педагогічних кадрів школи, по-перше, глобальністю і значимістю питань, які виносяться на обговорення і, по-друге, фінансуванням. Для проведення наради при закритих дверях шкільне управління дозволяє повністю звільнити всіх учителів на два дні на протязі двох навчальних років із збереженням заробітної плати.

Власне такі наради всього педагогічного колективу є найбільш вагомими і ефективними заходами підвищення кваліфікації і професійного розвитку учителів на внутрішньому рівні, хоч у різних землях вони називаються по-різному: в Нижній Саксонії – Педагогічна нарада при закритих дверях, в Берліні – Педагогічна конференція, в землі Баден-Бюртемберг – Педагогічний день.

Цікавим є досвід організації підвищення кваліфікації вчителів на внутрішньому рівні в землі Північний Рейн-Вест-

фалія. В організації цієї роботи педагогам надають практичну допомогу модератори від Земельного Інституту підвищення кваліфікації учителів (ІПК). У Земельному (Північний Рейн-Вестфалія) Інституті підвищення кваліфікації учителів діє програма підготовки і перепідготовки модераторів. Заняття для модераторів проводяться, як правило, в Земельному Інституті підвищення кваліфікації двічі на рік у формі недільного тренінгу. Крім цього функціонують регіональні групи модераторів з метою обміну досвідом роботи.

У процесі підготовки і підвищення кваліфікації модераторів широко використовується метод тренінгу по так званій «Моделі Мутчека». Суть цього тренінгу полягає в тому, щоб надати допомогу вчителю і навчити його самого вирішувати проблеми, які виникають, шляхом поетапного аналізу причин. З його допомогою учасники тренінгу шукають, апробують і співставляють із шкільною діяльністю логіку і модель поведінки педагога. Одноразово розробляється стратегія навчання і поведінки школяра.

Під час навчання і для практичної діяльності з педагогами в школі модераторам видаються спеціально розроблені різноманітні допоміжні матеріали – так звані «Мануали для модераторів». Це різноманітні вправи, завдання, ситуації та методика їх вирішення. Варто відзначити, що всі витрати, пов'язані з роботою модераторів (проїзд, розташування, робочі матеріали, фінансування підвищення кваліфікації) беруть на себе спеціальні служби федеральних земель.

У сучасних умовах система професійного розвитку учителів направлена на оволодіння ними сучасними новітніми технологіями навчального процесу, що в значній мірі зумовлене тотальною комп'ютеризацією сучасної Німеччини. При цьому акцент робиться на обов'язковому оволодінні кожним учителем інтерактивними технологіями і використанні їх у навчально-виховному процесі.

Закономірно, що в епоху технологічного прогресу значного поширення серед учителів в усьому світі набуває професійний розвиток у мережі Інтернет. Завдяки всесвітній електронній мережі педагоги отримують можливості: користування навчально-методичними матеріалами; спілкування з досвідченими педагогами та отримання порад щодо ефективних підходів викладання; проходження навчальних курсів; участі в Інтернет-семінарах, телеконференціях, дискусіях, форумах і чатах. У мережі Інтернет вчителі мають змогу розмістити оголошення, організувати конференції та дослідницькі групи, описати цікаві випадки з професійної діяльності, займатися наставництвом, створювати «віртуальні професійні об'єднання», здійснювати дистанційне навчання, брати участь у програмах професійного розвитку.

Отже, на основі аналізу теоретичних напрацювань з проблемами професійного розвитку та досвіду його практичної реалізації на прикладі США та ФРН з'ясовано, що базовою основою професійного розвитку вчителів є національні стандарти, які визначають зміст цього поняття та вимоги до його реалізації.

Встановлено, що за змістом і цілями професійний розвиток учителів є традиційним (що визначається керівництвом шкіл відповідно до їх потреб) і стандартизованим (що визначається на основі національних стандартів); за місцем здійснення – внутрішнім (що реалізується у школі) та зовнішнім (здійснюється у широкому освітньому просторі); за масштабністю реалізації – централізованим, місцевим та саморозвиток.

Проаналізовано найбільш поширені індивідуальні (опрацювання науково-фахової літератури, підготовка навчально-методичних матеріалів, удосконалення навчальних програм, дистанційне навчання, спостереження, оцінювання навчальної діяльності учнів тощо) та колегіальні форми професійного розвитку (конференції, семінари, навчальні курси, педагогічне наставництво, консультування, колегіальні проекти, спільні наукові дослідження тощо). Охарактеризовано низку інноваційних форм професійного розвитку (каскадна, ситуативна, аналітична, теленаставництво, супервізія, педагогічні звіти, підготовка

професійного портфоліо, ведення педагогічного щоденника, літні школи професійного вдосконалення тощо). З'ясовано, що найбільш поширеною організаційною формою реалізації професійного розвитку американських учителів є програми профе-

сійного розвитку, які представляють логічне поєднання кількох видів та форм професійного розвитку і спрямовані на професійне зростання вчителів чи вирішення освітньої проблеми за їх участі.

Література і джерела

1. Андрущенко Н. Дистанційна освіта в системі професійного розвитку вчителів Сполучених Штатів Америки / Н. Андрущенко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : [зб. наук. пр.]. – К, 2006. – Вип. 5 (15). – С. 60–63.
2. Мукан Н. Стандарти професійного розвитку педагогів у США / Н. Мукан // Освіта Донбасу. – 2005. – N 5/6. – С. 99–106.
3. Кремень В. Г. Модернізація освіти – важливий чинник соціального, економічного і політичного розвитку України / В. Кремень // Вісник НАН України. – 2001. – № 3. – С. 22–25.
4. Пуховська Л. П. Тенденції розвитку систем підготовки вчителів у Європі // Педагогіка і психологія, 1994. – № 3. – С. 144–152.
5. Effective Professional Development: What the Research Says // Praxis Group Inc. Alberta Education. – 2006. – 68 p.
6. Eisenman G. Telementoring: helping new teachers through the first year / G. Eisenman, H. Thornton // T.H.E. Journal. – 1999. – N 26 (9). – P. 79–82.
7. Ershler A. R. The narrative as an experience text : Writing themselves back in / A. R. Ershler // Teachers caught in action: professional development that matters / A. Lieberman, L. Miller (eds.). – New York : Teacher College Press, 2001. – P. 159–173.
8. Ingvarson L. Professional development as the pursuit of professional standards. The standards based professional development system. // Teaching and Teacher Education – N 14: 1. – 1998. – P. 127–140.
9. Loucks-Horsley S. The role of teacher and learning in systemic reform: a focus on professional development / S. Loucks-Horsley // Science Educator. – 1998. – N 7 (1). – P. 6–9.
10. Professional development as the pursuit of professional standards : The Standard-based Professional Development System // Teaching and Teacher Education. – 1998. – N 14 (1). – P. 127–141.

В статье проанализирован опыт профессионального развития педагогов США и ФРГ: раскрыты наиболее распространенные индивидуальные, групповые и коллективные формы профессионального развития. Охарактеризованы инновационные формы профессионального развития (каскадная, ситуативная, аналитическая, теленаставничество, супервизия, педагогические отчеты, подготовка профессионального портфолио, ведения педагогического дневника, летние школы профессионального совершенствования, программы профессионального развития), заслуживающие внимания с целью реализации в образовательном пространстве Украины.

Ключевые слова: педагоги, национальные стандарты педагогического образования, профессиональное развитие педагогов, формы профессионального развития педагогов, профессиональная квалификация педагогов.

The article analyzes the experience of professional development of teachers in the USA and Germany: the most common forms of individual and collective professional development. We characterize a number of innovative forms of professional development (cascade, situational, analytical, telesupervision, supervision, educational records, preparation of professional portfolio, management of teaching diary, summer schools of professional development, professional development programs) that are useful to study in Ukraine.

Key words: teachers, national standards of pedagogical education, professional development of teachers, the forms of professional development of teachers, professional qualification of teachers.

УДК 372.8

ДІАГНОСТУВАННЯ У ПЕРЕДБАЧЕННІ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ З ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Растопчина Оксана Михайлівна
м. Керч

У статті проводиться обґрунтування доцільності діагностування рівня розвитку природничо-математичних знань учнів і студентів на основі аналізу сучасних досліджень. Встановлюється значення діагностування для подальшого прогнозування результатів навчання.

Ключові слова: діагностування рівня розвитку знань, прогнозування результатів навчання.

Державна політика реформування освіти в Україні націлена на формування всебічно розвинутої особистості, що передбачає як перегляд змісту освіти та підвищення її якості, так і удосконалення системи управління нею, впровадження нових методів та засобів діагностування і прогнозування знань суб'єктів навчання.

Діагностування знань учнів і студентів ефективно використовується вчителями, методистами, науковцями з різноманітними цілями, а також для прогнозування і планування на-

вчально-виховного процесу. Водночас, у сучасній педагогічній науці стала актуальною проблема діагностування рівня розвитку природничо-математичних знань учнів загальноосвітньої школи і студентів вищих навчальних закладів із метою встановлення і прогнозування якості отриманої ними освіти.

Дидактичною проблемою діагностування і прогнозування знань учнів загальноосвітньої школи і студентів вищих навчальних закладів присвячені численні дослідження і публікації українських і закордонних науковців. В.П. Бородатий, У. Браун, І.М. Грішина, І.Ю. Грішин, Х. Гулінсен, Р.Л. Ебель, І.Ю. Єрфорт, Ю.О. Єрфорт, Ф.М. Лорд, О.Б. Мельникова, С.С. Никитюк, Л.Д. Пейчева, І.П. Підласий, Т. Плотуха, Н.В. Стучинська, А.Й. Ягодзинський та інші зауважують на контролюючій, стимулюючій та прогностичній функції діагностування не тільки отриманих і усвідомлених учнями та студентами знань, а і рівня їхнього розвитку в останніх. Водночас аналіз психолого-педагогічних і дидактичних джерел із зазначеної проблеми показав зростання

інтересу дослідників до деяких аспектів на рівні окремих публікацій. Однак поза увагою залишається теоретичне обґрунтування і практичне впровадження методів діагностування рівня розвитку природничо-математичних знань учнів і студентів, за допомогою якого можливе подальше планування навчально-виховного процесу.

Отже, метою даної статті є обґрунтування доцільності діагностування рівня розвитку природничо-математичних знань учнів і студентів на основі аналізу сучасних досліджень із зазначеної проблематики.

Система управління освітою взагалі і природничо-математичної зокрема складається з багатьох компонент, одними з яких є прогнозування, що здійснюється на основі діагностування.

І.П. Підласий називає прогноз (від ст.-гр. *prognosis* – передбачення, пророкування про майбутній розвиток і результати яких подій, процесів на підставі певних даних [1, с. 407]; префікс “про” у перекладі означає “вперед” [8, с. 297], а частина слова “гнозія” перекладається як “знання” [там само, с. 146]) “унікальним засобом, що дає можливість довідатися про майбутній перебіг подій, знаряддя для контролю швидкоплинних ситуацій та спрямування їхнього руху в бажане річище. Інформація про те, чого ще немає, але має настати, здавна прирівнювалася до найдорожчого скарбу, бо тому, хто нею володіє, не страшні ніякі несподіванки: належна підготовка до майбутнього гарантує успіх за будь-яких умов” [6, с. 20]. Професор акцентує увагу на головній суті та призначенні прогнозування – набуття “випереджаючих знань”.

Прогнозування передбачає спеціальні дослідження конкретних перспектив розвитку. При організації досліджень із діагностування природничо-математичних знань учнів та студентів важливо врахувати найбільш впливові показники рівня розвитку знань у останніх. Коли йде мова про знання, то частіше за все, пропонують знайти набутий рівень, безсумнівно це важливий показник подальшого розвитку, але очевидно не єдиний.

Словосполучення “рівень розвитку знань” має прикордонне значення між освітою і розвитком власних знань учнів та студентів. Л.С. Виготський уперше сформулював проблему співвідношення навчання і розвитку. Навчанню була надана провідна роль, воно повинно йти попереду розвитку та вести його за собою. Видатний психолог увів поняття “зони найближчого розвитку” дитини. У навчанні її можливо визначити завданнями, які учень або студент може вирішити лише за допомогою керівника, застосовуючи свої інтелектуальні та творчі можливості. Здатність сприйняти сторонню допомогу, від якої залежить міра допомоги, є показником потенційних можливостей особистості до навчання.

У освітніх взаємовідносинах між суб'єктом навчання та вчителем не останню роль займає контроль знань. Добре знайомі його функції: контролююча, навчальна, методична, мотиваційна, прогностична тощо.

М. Челишкова виділяє важливість прогностичної функції контролю знань тому, що вона “дає змогу передбачити потенційні можливості тих, кого навчають, у засвоєнні нового матеріалу. Розв'язання завдання прогнозу результатів навчання можливе за умови використання тестів, прогностична валідність яких була заздалегідь підтверджена спеціальними кількісними методами” [11, с. 21].

Першим контролем знань для студентів є вступні іспити (ЗНО). О. Кучерук зауважує на важливості вхідних даних при навчанні. “Рівень базової шкільної підготовки є визначальним (фундаментальним) для сприйняття та засвоєння дисциплін, що вивчаються у ВНЗ. Тобто, важливим є рівень знань з елементарної математики, адже на них ґрунтується вивчення фундаментальних дисциплін, зокрема математичного аналізу, лінійної алгебри та аналітичної геометрії, диференціальних рівнянь, і подальше отримання професійних знань, наприклад, із методів оптимізації, чисельних методів, математичного моде-

лювання та ін. є основною вимогою до фахівця” [4].

Схожу думку має Н. Стучинська, яка визначає, що “...інтелектуальний багаж, з яким приходять до університету студенти-першокурсники, є досить неоднорідними і визначається не тільки індивідуальними когнітивними та психологічними особливостями, а й рівнем і типом середнього закладу освіти (природничі, гуманітарні, технічні ліцеї, коледжі та гімназії, загальноосвітні школи з різним профілем навчання, медичні училища тощо). У такому випадку тестування є найефективнішим щодо встановлення факту володіння індивідуумом знаннями та навичками, необхідними для засвоєння відповідного розділу навчальної дисципліни” [9, с. 45].

В загальноосвітніх закладах працюють психологи та лише одиничні вищі навчальні заклади можуть дозволити собі штатного психолога, а зв'язок між розвитком знань і розвитком психічних процесів є незаперечним. Тому Г.М. Чайченко пропонує використовувати для прогнозування успішності навчання школярів і студентів “психофізіологічний рейтинг”, коли “за допомогою спеціальної комп'ютерної програми протягом 50-60 хвилин визначаються основні психофізіологічні показники, на підставі яких обчислюється психофізіологічний рейтинг. <...> Ефективність навчання школярів і студентів обумовлена, насамперед, швидкістю мисленевих процесів” [10, с. 94-97].

Привертають увагу до психічної складової майбутнього навчання В.М. Дорофєєв, С.Н. Петрушов, Л.В. Шевцов, які пропонують “прогнозувати якість навчального процесу за вхідними даними інтелекту і шкільними оцінками абітурієнта (вступними іспитами)” [2, с. 268].

На думку В.І. Клочко і М.Б. Ковальчук, “для того, щоб методика навчання <...> була ефективною необхідно враховувати структури інтелекту учнів і студентів. Важливе значення для здійснення індивідуального підходу має віднесення учня та студента до одного з трьох основних типів мислення:

- 1) логіко-аналітичного;
- 2) образного;
- 3) змішаного” [3].

Різні автори торкаються питання діагностування знань, але розглядають його однобічно. Т.Плотуха [7] діагностує структуру знань і навички їх застосування. Л.Д.Пейчева [5] розглядає сутність і зміст педагогічного вимірювання в навчальному процесі. Н.В.Стучинська [9] зв'язує діагностування з системою оцінювання.

Контролююча, навчальна, методична, мотиваційна, прогностична педагогічні функції контролю знань учнів і студентів виявляються на всіх етапах навчально-виховного процесу. Проведений нами аналіз сучасних психолого-педагогічних джерел підтвердив це дидактичне явище. З іншого боку, систематизація опублікованих досліджень показала відсутність даних про дидактичні засоби і методи діагностування рівня розвитку знань учнів і студентів, отриманих і засвоєних у процесі навчання. Саме рівень розвитку власних знань дає можливість особистості отримувати подальшу освіту, формує прагнення до самоосвіти та самовдосконалення впродовж життя, що і має прогнозуватися за результатами діагностування.

Таким чином, відповідно до вищезазначеного можна зробити наступні висновки. У психолого-педагогічній літературі розглядаються питання стосовно діагностування, прогнозування і планування навчально-виховного процесу, зазначається, важливість педагогічної діагностики та педагогічного вимірювання.

При діагностуванні якості знань учнів та студентів важливим є доцільне врахування на початку навчання інтелектуальних і психофізіологічних показників.

Під час керування навчально-пізнавальною діяльністю учнів та студентів необхідно не тільки діагностувати, оцінювати, контролювати набуті ними знання та навички, а і прогнозувати подальше навчання, спрямовувати навчання на розвиток рівня знань учнів та студентів. Тільки таким чином можливо поліпши-

ти якість освіти.

Аналіз сучасних публікацій показав відсутність засобів діагностування рівня розвитку знань учнів та студентів як взагалі, так і стосовно природничо-математичних знань. Отже,

перспективою подальших досліджень є докладне теоретичне обґрунтування методики діагностування рівня розвитку природничо-математичних знань учнів загальноосвітньої школи і студентів вищих навчальних закладів.

Література і джерела

1. Булыко А.Н. Современный школьный словарь иностранных слов / А.Н. Булыко. – М.: "Мартин", 2005. – 624 с.
2. Дорофеев В.М. Рейтинг та інтелект – необхідні параметри при створенні стандарту студента / В.М.Дорофеев, С.Н.Петрушов, Л.В.Шевцов // Проблеми освіти: наук.-метод. зб. – К.: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2003. – Вип. 34. – 298 с.
3. Ключко В.І. Оцінювання рівня розвитку студентів з метою формування прийомів узагальнення і систематизації знань і вмінь [Електронний ресурс] / В.І. Ключко, М.Б. Ковальчук // Didactics of mathematics: Problems and Investigations. – 2007. – Issue № 27. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Dmpd/2007_27/_27/18-22%2027_2007.pdf>. – Загол. з екр. – Мова укр.
4. Кучерук О.Я. Факторний аналіз підготовки фахівців з прикладної математики у вищій школі / О.Я. Кучерук // Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету, 2008. – Вип. 11. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до журн.: <http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Tmvrpt/2008_11/02.pdf>. – Загол. з екр. – Мова укр.
5. Пейчева Л.Д. Сутність і зміст педагогічного вимірювання в навчальному процесі ВНЗ [Електронний ресурс] / Л.Д. Пейчева. – Режим доступу: <http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pfto/2012_22/files/P2212_86.pdf>. – Загол. з екр. – Мова укр.
6. Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проектів: навч. посіб. / І.П. Підласий. – К.: «Україна», 1998. – 343 с.
7. Плотуха Т. Педагогічна діагностика у сучасному дидактичному процесі ВНЗ / Тетяна Плотуха // Проблеми підготовки сучасного вчителя: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини – Умань: ПП Жовтий О.О., 2011. – Випуск 4. – Частина 2. – 349 с.
8. Словарь иностранных слов. 25000 слов / авт.-сост. Л.Орлова. – Минск: Харвест, 2010. – 448 с.
9. Стучинська Н.В. Система оцінювання як засіб педагогічної діагностики і стимулювання навчальної діяльності студентів при вивченні загальноприродничих дисциплін / Н.В. Стучинська // Проблеми трудової і професійної підготовки: наук.-метод. зб. – Слов'янск: СДПУ, 2003. – Вип. 8. – 205 с.
10. Чайченко Г.М. Психологічний рейтинг як показник успішності навчання школярів і студентів / Г.М. Чайченко // Проблеми освіти: наук.-метод. зб. – К.: ІЗМН, 1996. – Вип. 5. – 192 с.
11. Чельшкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов: учеб. пособие. / М.Б. Чельшкова. – М.: Логос, 2002. – 432 с.

В статье проводится обоснование целесообразности диагностирования уровня развития естественно-математических знаний учащихся и студентов на основе анализа современных исследований. Устанавливается значение диагностирования для дальнейшего прогнозирования результатов обучения.

Ключевые слова: диагностирование уровня развития знаний, прогнозирование результатов обучения.

The rationale for diagnosing the natural-mathematical knowledge's level of pupils and students based on the analysis of current research are presented in the article. The value of diagnosing for further prediction of learning outcomes is set.

Key words: diagnosing of knowledge's level, prediction of learning outcomes.

УДК 159.942; 37.04

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОФІЛАКТИКА ЕМОЦІЙНИХ ПЕРЕВАНТАЖЕНЬ У ПІДЛІТКІВ

Ратинська Оксана Миколаївна
м.Тернопіль

Актуальність матеріалу, викладеного у статті, обумовлена тим, що профілактика емоційних перевантажень у підлітків повинна здійснюватись в умовах центру дитячої творчості, куди вони ходять із задоволенням. Стаття присвячена аналізу теоретичних засад попередження емоційних перевантажень у підлітків та змісту соціально-педагогічної діяльності щодо профілактики емоційних перевантажень у підлітків в умовах діяльності центру дитячої творчості. Проведено практичну роботу профілактики емоційних перевантажень та зниження тривожності у підлітків в умовах діяльності центру дитячої творчості. Показано, що участь у тренінгу дала можливість покращити показники рівня ситуативної та особистісної тривожності.

Ключові слова: емоційні перевантаження, підлітки, профілактика, соціальний педагог, тривожність.

Актуальність теми дослідження полягає в тому, що життєдіяльність як дорослої людини, так і дитини перебігає у постійних контактах з іншими людьми, предметами та явищами навколишньої дійсності. До всього, що оточує людину, вона виявляє

певне ставлення, яке проявляється у різноманітних емоціях. Це ставлення може бути позитивним, негативним або нейтральним. Нейтральне ставлення не пов'язане з виникненням емоцій. Якщо предмети, явища відповідають потребам, можливостям людини, вони викликають позитивне ставлення та виникнення позитивних емоцій (задоволення, радості, захоплення тощо). В протилежному випадку виникає негативне ставлення та відповідні емоції (страх, образа, туга, сум, смуток, пригніченість, збентеженість, схвильованість тощо). Інакше кажучи, в емоціях відображаються переживання людини, співвідношення між бажаннями, потребами та можливостями їх задоволення.

Емоції впливають на перебіг різних психічних процесів – сприймання, пам'яті, уяви, мислення, зумовлюють формування певних рис характеру особистості. Емоційний тон присутній вже у відчуттях, які можуть бути приємними та неприємними, викликати позитивні та негативні емоції. Процес сприймання людини, що охоплена радістю, незалежно від об'єкту сприймання, буде різуче відрізнятися від сприймання особи, що переживає сум, смуток.

Позитивні емоції покращують процеси пам'яті, мислення.

Так, виявлено певні закономірності зв'язку емоційних станів з інтелектуальними процесами: стан радості, захоплення сприяє успішному виконанню пізнавальних, проблемних завдань, тоді як негативні емоції, стани гальмують їх виконання.

Позитивні емоції активізують різні види діяльності людини, негативні зменшують активність. Вольові процеси також тісно пов'язані з емоціями. Характер емоційного забарвлення настрою позначається на всіх етапах розвитку особистості такої дитини, яка представлена цілим комплексом характеристик: чесність, чуйність, товариськість, здатність до співчуття, чутливості.

Діти, що демонструють наведені вище особистісні якості, дійсно переживають «за всіх», сприймають чужий біль як власний, вболівають за інтереси іншої людини. Вони можуть заплакати від жалю до людини, тварини, пташки, рослини, готові прийти на допомогу тим, хто відчуває в ній потребу.

Виразження почуття власного «я» у підлітків полягає, перш за все, у підкресленому почутті власної гідності, потребі у самоствердженні. Ці діти завжди мають та намагаються відстояти свою позицію, прагнуть до самостійності, проявляють цілеспрямованість та активність у досягненні мети. Вони не можуть терпіти авторитарного тону, приниження та фізичних покарань. У відповідь на зневажливе ставлення підлітки, про яких ідеться, ображаються, замикаються в собі, іноді плачуть, їм властива висока чутливість до похвали, ставлення інших людей, їм складно відмовитися від своїх переконань, не бути собою, грати не властиву для себе роль.

Особливо яскраво виявляє себе підліток у позанавчальній діяльності. Крім уроків, у нього багато інших справ, які займають його час і сили, часом відволікаючи від навчальних занять. Школярам середніх класів властиво раптом захопитися яким-небудь заняттям: колекціонуванням марок, збором метеликів чи рослин, конструюванням, бісероплетенням і т. д.

Саме тому досить важливою буде профілактика емоційних перевантажень у підлітків в умовах центру дитячої творчості, куди вони ходять із задоволенням.

У науковій літературі емоційні порушення в дітей розглядаються як негативний стан, що виникає на фоні важко вирішуваних особистісних конфліктів [4, с.43; 1, с.8-13].

Проблемами дослідження емоційних станів займалися: С. Л. Рубінштейн [7], Грановська, Захаров [4, с. 43] Исаев, Эйдемиллер, Мамайчук [5] та ін.

Поряд з цим, проблема роботи соціального педагога щодо профілактики емоційних перевантажень не є ще дослідженою повністю. Саме це і зумовило вибір нами теми дослідження.

Мета нашого дослідження полягає у вивченні емоційних перевантажень у підлітків та особливостей їх соціально-педагогічної профілактики.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати теоретичні аспекти попередження емоційних перевантажень у підлітків.
2. Охарактеризувати причини емоційних перевантажень та види емоційних порушень у підлітків.
3. Визначити форми і методи соціально-педагогічної діяльності щодо профілактики емоційних перевантажень у підлітків.
4. Розробити програму соціально-педагогічної профілактики емоційних перевантажень у підлітків та апробувати її в умовах діяльності центру дитячої творчості.

Аналіз теоретичних аспектів попередження емоційних перевантажень у підлітків свідчить про те, що емоцію (від лат. *emovere* – збуджувати, хвилювати) звичайно розуміють як переживання, внутрішнє хвилювання.

Багато авторів пов'язує емоції з переживаннями. М.З. Лебединський і В.М.М'ясищев так пишуть про емоції: «Емоції - одна з найважливіших граней психічних процесів, яка характеризує переживання людиною дійсності. Емоції є інтегральним вираженням зміненого тону нервово-психічної діяльності, яке

відбивається на всіх аспектах психіки й організму людини». Г.О. Фортунатов називає емоціями тільки конкретні форми переживання почуттів. П.О.Рудик, даючи визначення емоціям, ототожнює переживання й ставлення: «Емоціями називаються психічні процеси, змістом яких є переживання, ставлення людини до тих або інших явищ навколишньої дійсності...». За Р.С.Нємовим, емоції - це «елементарні переживання, що виникають у людини під впливом загального стану організму й процесу задоволення актуальних потреб». Незважаючи на різні слова, які психологи використовують для визначення емоцій, суть їх виявляється або в одному слові - переживання, або у двох - переживання відносин.

Отже, найчастіше емоції визначають як переживання людиною в цей момент свого ставлення до чогось або до когось (до наявної чи майбутньої ситуації, до інших людей, до самої себе тощо) [6, с. 134]. Р.С. Нємов вважає, що переживання - це відчуття, які супроводжуються емоціями. М.І.Дяченко і Л.О.Кандилович визначають переживання як осмислений емоційний стан, зумовлений значущою об'єктивною подією чи спогадами епізодів попереднього життя [3, с.157].

Аналізуючи причини емоційних перевантажень, вважаємо, що ними є специфічні соціально-психологічні чинники і, зокрема, особливі цінності й установки, які заохочують і культивують у багатьох родинах. Стаючи надбанням індивідуальної свідомості, вони створюють схильність до емоційних розладів, у тому числі до переживання негативних емоцій та депресивних і тривожних станів.

Одне з найбільш яскравих проявів емоційного перевантаження - депресивні стани підлітків. Багато дослідників (А.М.Прихожан, В.М.Синицький) пов'язують деякі типи порушень поведінки у дітей (шкільні прогули, бродяжництво, злочинство, вбивства) з різними формами психогенних розладів, зокрема з депресивним станом.

Депресія - це афективний стан, що характеризується негативним емоційним фоном, зміною мотиваційної сфери, когнітивних уявлень і загальної пасивністю поведінки.

У дітей, так само як і у дорослих, у виникненні депресивних станів важливу роль відіграють генетичні чинники, але вплив факторів середовища не менш істотно. Найбільш суттєвою обставиною, що сприяє виникненню емоційних перевантажень є припинення близьких зв'язків або відносин. Пов'язані з розривом переживання можуть виникати безпосередньо у момент розриву і приводити до негайного виникнення депресії [2, с.56].

Крім цього в підлітковому віці велику роль у виникненні емоційних перевантажень відіграє і відчуття неможливості реалізувати себе, своє розуміння стосунків з людьми у складній і швидко мінливій ситуації.

Це один вид емоційних перевантажень - страхи і тривога. Страхи і фобії можуть зустрічатися у дітей, що знаходяться на будь-якій стадії розвитку, але їх частота особливо велика серед підлітків.

Дослідження Н.М.Іовчук і А.А.Північного показали, що у молодшого підлітка з'являються специфічні страхи. Вони - продукт уяви (страх перед відьмами, чортами, монстрами), страх перед тваринами. У старших підлітків на перший план виступає страх перед авторитарними особистостями (вчителем, директором), соціальні страхи (страх не відповідати стандартам або субкультури референтної групи), страх в ситуаціях з високими вимогами. Дослідники також відзначають залежність страхів дітей від страхів їх батьків. На з'являються страхи впливають стилі взаємовідносин у сім'ї (гіперопіка, симбіоз між матір'ю та дитиною).

Страхи можуть також виникати через невпевненість підлітка у власних міжособистісних відносинах з іншими людьми.

Шкільні страхи свідчать про з'являється дезорганізованості особистості внаслідок зайвої тривожності, її нестійкості. Шкільні страхи - постійний супутник навчання, що виникають через надмірні вимоги вчителя. Школярі не люблять відповіда-

ти біля дошки, тому що на них дивляться однолітки, бояться, що скажуть дурницю, яка викличе їх сміх.

Спостерігаються цілком обґрунтовані підліткові страхи бути покинутим, труднощі або порушення процесів навчання, фізична слабкість та недостатньо розвинута совість. Результатом всього цього стає девіантна поведінка, що виявляється одночасно зі страхом покарання.

Емоційні розлади можуть існувати і в безлічі інших форм. До їх числа відносяться іпохондричні стани та реакції істерики.

Зараз відомі численні дані про те, що отриманий в дитинстві неадекватний емоційний досвід (у неблагополучних сім'ях, при порушенні взаємин дітей з батьками та батьків між собою) відбивається на загальному емоційному розвитку дитини.

Також емоційні порушення у підлітків тісно пов'язані з ознаками сімейного неблагополуччя, такими як невроз матері, подружні сварки, дратівливість батьків і розпад сімей.

Б.І.Додонов зазначає, що створити універсальну класифікацію емоцій взагалі неможливо. Він запропонував свою класифікацію емоцій:

- альтруїстичні емоції;
- комунікативні емоції;
- глоричні емоції ;
- праксичні емоції
- пугнічні емоції
- романтичні емоції;
- гностичні емоції;
- естетичні емоції;
- гедоністичні емоції;
- акизитивні емоції.

Існує підхід поділу емоцій на первинні (базові) і вторинні. Цей підхід характерний для прихильників дискретної моделі емоційної сфери людини. Однак науковці називають різну кількість базових емоцій: від двох до десяти. П.Екман на основі вивчення лицьової експресії виокремлює шість таких емоцій: гнів, страх, відраза, подив, сум і радість.

Р.Плутчик виокремлює вісім базових емоцій, поділяючи їх на чотири пари, кожна з яких пов'язана з певною дією:

- руйнування (гнів) - захист (страх);
- прийняття (схвалення) - відкидання (відраза);
- відтворення (радість) - позбавлення (зневіра);
- дослідження (очікування) - орієнтація (подив).

К.Ізард називає 10 основних емоцій: гнів, презирство, відраза, дистрес (горе-страждання), страх, провина, інтерес, радість, сором, подив.

В.К.Вілюнас поділяє емоції на дві фундаментальні групи: провідні й ситуативні (похідні від перших).

Вивчення форм і методів соціально-педагогічної діяльності щодо профілактики емоційних перевантажень у підлітків свідчить про те, що щоденна профілактика емоційних перенавантажень – важлива частина корекційної роботи соціального педагога. Потрібно берегти й закріплювати нервову систему дитини, не викликати її надмірної напруженості. Робити це потрібно тоді, коли у дитини ще не було неврозів. Природа так влаштувала: нервові діти завжди найрухливіші, інакше їм не витримати надлишку нервової сили. Якщо обмежити їх природну активність, то надлишкова нервова енергія буде накопичуватись.

Опираючись на це положення можна зробити висновок: чим більше затрат фізичної енергії, тим менше проблем із психічним здоров'ям. Більше контрольованих фізичних навантажень, більше здорової м'язової втоми – менше нервового напруження, менше відхилень у поведінці.

Профілактика емоційної напруженості у підлітків становить оздоровчу систему з:

- фізичної зарядки;
- уроків фізкультури;
- спеціального тренінгу;
- прогулянок;

- фізичної праці;
- хорового співу.

Якщо дана система буде дотримана, то можна очікувати покращення фізичного й емоційного здоров'я школярів.

Вчити дітей прийомам саморегуляції необхідно насамперед для того, щоб вони залишалися здоровими. Оскільки життя без стресів неможливе, необхідно вчити дітей переносити їх із найменшими втратами. Стрес – це реакція організму на завищені вимоги, а також захист від перевантажень. Управляти своїми емоціями, відновлювати силу і працездатність навчить дітей педагог, викладаючи основи автотренінгу – це психотерапевтичний метод, який поєднує елементи самонавіювання й самокорекції.

Заняття автотренінгом проводяться 2-3 рази в тиждень у спеціально обладнаному, тихому, злегка затемненому добре провітреному приміщенні. Зміст курсу складають бесіди на різні теми, антистресові установки, навіювання, оволодіння методами самонавіювання, самоаналізу, самокорекції. Заняття супроводжуються спеціально підбраною музикою. У школі формується дух співпраці, взаєморозуміння, налагоджується хороший моральний клімат, підвищується якість навчання.

Один із найсильніших методів групової терапії – хоровий спів. Участь у ньому звільнює енергію, непомітно і дуже ефективно знімає напруження, розслабляє людину, робить її добрішою, зникає озлобленість і агресивність.

Прогулянки на природі – давно відомий, широко застосовуваний метод комплексного вирішення багатьох виховних завдань, профілактики емоційної напруженості. Під час прогулянки природно виникають і вирішуються такі питання, для яких у класі необхідно створювати спеціальну атмосферу.

Ми розробили тренінгову програму соціально-педагогічної профілактики емоційних перевантажень та корекції тривожності у підлітків та апробували її в умовах діяльності центру дитячої творчості.

Експериментальною базою був Тернопільський центр творчості дітей та юнацтва. У дослідженні взяли участь 50 учнів, які відвідували гуртки бісероплетення і образотворчого мистецтва, з них 16 осіб – учні 6-го класу (9 дівчаток і 7 хлопчиків), 14 осіб – учні 7-го класу (9 дівчаток і 5 хлопчиків), 20 осіб – учні 8 – го класу (12 дівчаток і 8 хлопчиків).

Тренінгова програма включала 10 занять, тривалістю 45хв.

Аналіз результатів дослідження свідчить про те, що після корекційної програми з підлітками, показники рівня ситуативної та особистісної тривожності покращилися.

Результати досліджень ситуативної тривожності у підлітків після корекції свідчать про зниження високого її рівня - до 19% опитаних, також у 49% дітей спостерігався помірний рівень тривожності і у 35% - низький рівень ситуативної тривожності (див.рис.1).

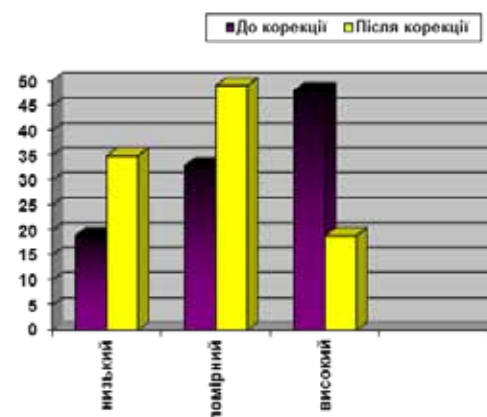


Рис. 1. Динаміка рівня ситуативної тривожності у підлітків до і після корекційної програми

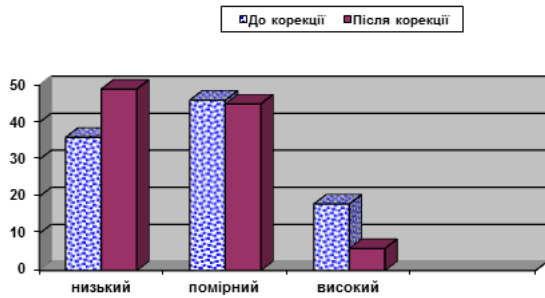


Рис. 2. Динаміка рівня особистісної тривожності у підлітків до і після корекційної програми

Аналіз результатів досліджень особистісної тривожності в обстежених підлітків після корекції свідчать про зниження високого її рівня - до 6% опитаних, також у 45% дітей спостерігався помірний рівень тривожності і у 49% - низький рівень особистісної тривожності (див.рис.2).

Таким чином, участь підлітків у тренінгу покращила показники рівня ситуативної та особистісної тривожності.

Отже, встановлені у процесі дослідження факти і сформульовані на їх основі висновки можуть бути використані студентами психолого-педагогічних факультетів з метою більш глибокого вивчення змісту соціально-педагогічної роботи з підлітками щодо профілактики емоційних перевантажень; практичними психологами, соціальними педагогами, педагогами центрів дитячої творчості, викладачами та батьками в роботі з такими дітьми.

Література і джерела

1. Анджейчак А. Психолого-педагогічні умови формування творчої особистості дитини в освітньо-виховних закладах / А.Анджейчак // Обдарована дитина. - 2000. - №5. - С.8-13
2. Гуревич К.М. Индивидуально-психологические особенности школьников / К.М.Гуревич. - М.: Знание, 1988. - 80 с.
3. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И.Дьяченко, Л.А.Кандыбович. - Мн.: Изд-во БГУ, 1976. - 176 с.
4. Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка / А.И.Захаров. - М., Владос, 2003. - с. 43.
5. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И.И.Мамайчук. - СПб.: Речь, 2001. - 220 с.
6. Психология. Словарь-справочник / Под ред. Р.С.Немов. - М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. - Т. 2. - С.134
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. - 2-е изд. (1946г.) - СПб.: Питер, 2002. - 720 с.

Актуальность материала, изложенного в статье, обусловлена тем, что профилактика эмоциональных перегрузок у подростков должна осуществляться в условиях центра детского творчества, куда они ходят с удовольствием. Статья посвящена анализу теоретических основ предупреждения эмоциональных перегрузок у подростков и содержания социально-педагогической деятельности по профилактике эмоциональных перегрузок у подростков в условиях деятельности центра детского творчества. Проведено практическую работу профилактики эмоциональных перегрузок и снижения тревожности у подростков в условиях деятельности центра детского творчества. Показано, что участие в тренинге дало возможность улучшить показатели уровня ситуативной и личностной тревожности.

Ключевые слова: эмоциональные перегрузки, подростки, профилактика, социальный педагог, тревожность.

The topicality of material presented in the article is conditioned by the fact, that the prevention of emotional overload in adolescents should be performed in a children's art centre, where they go with pleasure. The article has analyzed the theoretical foundations of emotional overload prevention in adolescents and the content of social and educational activities for the prevention of emotional overload in adolescents in a children's art activity centre. A practical work has been performed on prevention of emotional overload and reduction of anxiety in adolescents in a children's art activity centre. The participation in training provided an opportunity to improve the level of situational and personal anxiety signes.

Key words: emotional overload, adolescents, prevention, social pedagogue, anxiety.

УДК 373.57 (477.86)

ВАРТІСНІ ПРОРИТЕТИ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ АВГУСТИНА ВОЛОШИНА

Розлуцька Галина Миколаївна
м.Ужгород

Значення Августина Волошина як вченого-педагога, громадсько-політичного та релігійного діяча виходить за межі Закарпаття. Розкрито основні чинники формування світогляду педагога. З'ясовано вартісні пріоритети у доробку Августина Волошина. Проаналізовано відображення абсолютних, громадянських, сімейних та особистих вартостей у педагогічній спадщині Августина Волошина. Визначено головні фактори виховання закарпатської молоді: сім'ю, школу, державу та церкву. Вказано значення в утвердженні цінностей особистості життя позашкільних закладів: бібліотек, товариств молоді, театральних гуртків тощо.

Ключові слова: педагогічна спадщина, вартості, вартісні пріоритети, абсолютні вартості, громадянські вартості, сімейні вартості, особисті вартості.

Значення Августина Волошина як вченого-педагога, громадсько-політичного та релігійного діяча виходить за межі Закарпаття. Духовна спрямованість педагогічної спадщини А. Волошина визначила значимість його наукового доробку. Окремі педагогічні, громадські, політичні аспекти роботи А. Волошина розкриті О. Мишанича. Педагогічна та громадсько-політична діяльність А. Волошина розкрита у працях Г. Бернаджової, М. Вегеша, В. Гомонная, В. Туляниці, та ін. Педагогічна діяльність А. Волошина в 20-30-х роках висвітлена у роботі Кляп М. Аналіз їх досліджень свідчить про те, що більшість авторів досліджували діяльність А. Волошина загалом, охоплюючи всі сфери його життя і діяльності.

Мета даної статті – розкрити вартісні пріоритети у педагогічних поглядах А. Волошина.

Основою формування світогляду А. Волошина були родина та рідний народ. Джерелом його духовності стала культура закарпатців, їх традиції. А. Волошин все життя поєднував власне навчання із роботою бібліотеки, вивчав праці вчених і культурних діячів не лише Закарпаття, а й Угорщини, Росії, країн Центральної та Західної Європи. Зазначимо, що А. Волошин був одним із небагатьох високоосвічених людей свого часу. Після успішного закінчення навчання в духовній семінарії у 1897 р. він став капеланом в Ужгородській церкві по вул. Цегольнянській. Виконуючи свої душпастирські обов'язки А. Волошин прищеплював своїм прихожанам високі моральні якості, навчаючи його працелюбності, добру, справедливості й милосердя.

У подальшому А. Волошин відмовився від церковної кар'єри і почав активно працювати на культурно-освітній ниві. А. Волошина став членом культурно-освітнього "Общества Св. Василя Великого". Товариство видавало і розповсюджувало релігійну і світську літературу, підручники для шкіл, періодику на рідній мові. У середині 90-х років XIX ст. уряд Угорщини вирішив згорнути діяльність товариства. За дорученням наради А. Волошин розробив статут нового торгово-видавничого товариства "Унію" з центром в Ужгороді. Новостворене товариство, одним з керівників якого був А. Волошин, продовжило кращі традиції Товариства Св. Василя Великого "Унію" видавало релігійну літературу, книжки, газети, тощо. В тяжких умовах мадяризації товариство сприяло поширенню національної культури, традицій та звичаїв. Активна діяльність товариства значною мірою залежала від А. Волошина. Переважна більшість його праць була видана цим товариством. Крім того, А. Волошин був не тільки автором численних публікацій, але й редагував популярну газету "Наука", яка поширювала знання серед народу.

Педагогічна діяльність А. Волошина розпочалася 1897 р. викладанням природничих дисциплін в ужгородській учительській семінарії. Педагогічні погляди А. Волошина формувалися на основі досягнень передової європейської педагогічної думки XIX-XX ст. Його педагогічна концепція максимально наближувала процес навчання та виховання до життя народу. Він визначив такі фактори виховання: родинний дім, школа, держава. Отже, патріотизм, самопожертва заради інтересів рідного народу, історична пам'ять, любов до рідної культури, мови, традицій проходить через виховну концепцію А. Волошина.

Головним чинником загального виховання людей А. Волошин вважав церкву. На його думку, церква перебуває в тісному зв'язку з родинним домом і школою. З початку церква посередньо через родину, потім безпосередньо через свої обряди, приписи і ціле духовне життя впливає на розум і серце дитини. Щоб виховання дитини було одноцілне, учитель і родичі повинні поступати згідно з приписами християнської віри, щоб не втратити довіря. В "Педагогіці і дидактиці" А. Волошин підкреслює, що "родинний дім, школа і церква повинні собі взаємно помагати" [3, 11]. Для досягнення найкращого результату автор рекомендує проводити з дітьми церковні і шкільні свята. Школа бере участь у церковних святах, а церква в святах шкільних. Таким чином головні фактори виховання: родинний дім, школа, держава і церква сприяють духовному розвитку молоді.

Актуальною і сьогодні є думка А. Волошина про спільність духовних інтересів членів сім'ї, про роль християнських цінностей у вихованні справжнього громадянина через сім'ю, родину, рід, громаду та державу. "Виховання морального характеру починається з привичаюванням прикладом" [3, 14]. При цьому А. Волошин стверджує, що дитина не є сформованою особистістю, а піддається впливу сім'ї, школи, громадськості, церкви і т.д. Педагог радить формувати особистість, спрямовуючи її світогляд, переконання, духовні потреби, суспільні й особисті інтереси на любов до людей, стремління принести користь своєму народові "та людству взагалі аби в дітях розвивалася братня любов народна і міжнародна і абим присвоїли собі на правду людське почуття в напрямі тривалого поліпшення себе і людства" [3, 14].

Поглиблюючи напрацювання викладені у "Педагогіці і дидактиці", А. Волошин видає ще один підручник для вчителів "Загальна педагогіка", в якому охоплено усі сторони складного навчально-виховного процесу, виклав поради, як краще його організувати. Один з параграфів (§36) присвячено релігійному життю в школі. Автор підкреслює важливість релігії в духовному житті і великою помилкою вважає відкинути релігію. "Релігія визначає світогляд і надає санкції моральності чоловікові. Не досить знати, що є добре, але потрібна ще і інша сполука, котра жене нас до доброго, і цією сполукою є релігія."

Педагог зазначає що, наука релігії навчить дитину "що є добродійство, що є гріх" []. Віра в Бога, надія і любов будуть керманичами почуття людини. Віра виробить совість, що стане стержнем моральності. Тут же А. Волошин застерігає учителів, щоб поважали і шанували віру учнів, не ображали інших релігій. Це свідчить про толерантне ставлення до чужих поглядів, вибору конфесій, самовираження та ін. Педагог висловлює слушну думку, що "коли школа таким вихованням подасть ученику основу морального виховання, цим подасть йому найкращий скарб і зробить його щасливою людиною".

Серед праць А. Волошина важливе місце займає "Методика народно-шкільного навчання" [3], в якій використано спадщину відомих педагогів Й. Песталоці, Я. Коменського, Й. Гербарта, філософів Ф. Бекона, І. Канта, отців церкви – Св. Августина і Св. Ієроніма та ін. Великим за обсягом і важливим у морально-етичному плані є другий розділ "Методика науки віри". Автор подає коротку історію християнської катехизації і аналіз методик катехитів від Ісуса Христа, апостолів до священиків, що навчали дітей у школах. Наступний параграф визначає ціль і предмет науки віри а також вимоги до особистості викладача релігії, автор підкреслює, що головне у релігійній освіті підготувати дитину до "живого діяльного духовного життя".

В наступних параграфах (12-17) вчений окреслює специфіку викладання релігії в кожному класі, А. Волошин вважає необхідним на першому році навчання катехизу викликати любов до Бога й бажання як найбільше чути про Бога, Христа і т.д. З цієї метою автор радить знайомити з подіями Біблії, особливо цікавими для дітей є біблійні притчі. Для підтвердження слів А. Волошин рекомендує показувати образи. Важливим засобом наочності вчений визначає саму церкву з іконостасом і богослужінням.

На другому і третьому роках навчання А. Волошин вважає доцільним залучати учнів до слухання церковних богослужінь і акцентує увагу на участі в церковних святах та вивченні народних традицій, пов'язаних з святкуванням. Тут маються на увазі ігри, пісні, ворожіння і т.д. Щодо четвертого та п'ятого року автор висуває думку про необхідність практичної участі учнів у службінні в церкві та теоретичної частини у вигляді біблійних лекцій. Окремим параграфом (15) виділив А. Волошин рекомендації до підготовки учнів до першої сповіді.

Головним нововведенням катехизації на шостому і наступних роках навчанню А. Волошин відзначає самостійне навчання катехизу, спрямоване на те, щоб учні "наклонили волю, щоби покорилися волі Божій, зненавиділи неправду і гріх, повзбулися в любови до Бога і совісного виконання обов'язків". З метою покращення самостійного навчання педагог радить проводити окремі години колективної науки та подає методику їх проведення.

А. Волошин вважає катехиз найважливішим предметом науки віри, і ще раз підкреслює (§ 17), що недостатньо вивчати нові відомості в початкових класах, але і "в дальших класах має повторятися". Тут він подає свої рекомендації для вивчення в середніх класах понад навчальний план:

- 1 клас – катехиз;
- 2 клас – Біблія старого завіту;
- 3 клас – Біблія нового завіту;
- 4 клас – літургіка;
- 5 клас – догматики;

- 6 клас – мораль;
- 7 клас – історія церкви;
- 8 клас – апологетика.

На завершення праці автор підкреслює наскільки небезпечно залишити молодь без християнського виховання тому, що це може привести через безбожність до беззаконня. Як ще один напрямок цілеспрямованої виховання А. Волошин виділяє (§ 18) позашкольну катехизацію.

А. Волошин дає поради майбутнім вчителям щодо залучення молоді до християнської науки. На його думку, важливе значення в утвердженні християнських цінностей займають церква, бібліотеки, товариства молоді і театральні гуртки.

Крім проблем педагогіки А. Волошин плідно розробляв соціально-психологічні аспекти навчально-виховного процесу. Це відображено в його працях “Педагогічна психологія” і “О соціальному вихованню”. У вступі до підручника “Педагогічна психологія” [2] автор відзначає, що для того щоб краще підготувати дітей до життя, школа повинна краще знати їх. А. Волошин вважає, що в процесі виховання учнів провідне місце належить почуттям, зокрема, релігійним. Релігійні почуття мають формуватися поступово з дитинства до зрілості, причому вчителі можуть впливати на їх формування з урахуванням психологічних і вікових особливостей кожної дитини. Автор рекомендує виховувати релігійні почуття в поєднанні з естетичними на зразках чудових християнських легенд, притч, проповідей, біблійних історій і т.д. У тісному зв’язку з психологічними аспектами А. Волошин вивчає і соціальні аспекти виховання і навчання, які виклав у праці “О соціальному вихованню”. Відмітимо, що ця праця вийшла з друку у 1924 р. до виходу основних праць з педагогіки і психології. В ній вчений піддав критиці соціальну концепцію К. Маркса і Ф. Енгельса, які розуміли суспільство як господарський механізм. Індивід у них залишався без волі і свободи вибору. Прикладом практичного застосування цієї теорії А. Волошин наводить Радянський Союз, життя в якому добре знав з розповідей емігрантів. Автор стверджує, що комуністи, які відкинули моральні принципи, намагалися побудувати утопічне суспільство, що на ділі привело лише “до рабства, до неровності, безправності і до голоду”. Як і в минулому, так і сьогодні, підкреслює А. Волошин ігнорування релігії як основи моральності не може привести до благополуччя, до справді культурного життя. Там, де немає моральності, там не може бути і справжньої освіченості. Як людина широкого наукового кругозору, автор доводить, що людське суспільство зазнає поступового культурного розвитку тільки за допомогою християнської культури, яка розбиває “інститути рабства нерівності і несправедливості”. А. Волошин переконує, що вдосконалення кожної особистості через прищеплення духовних цінностей веде до піднесення культури всього суспільства.

Важливу роль педагог відводить навчальним книгам, серед яких особливе місце займали читанки. Так у 1900 р. А. Волошин видає “Читанку для угро-русской молодежи” у двох частинах, яка доопрацьовувалася і перевидувалася декілька разів. При складанні читанки Августин Волошин ставив за мету не тільки розвинути пізнавальну активність учнів, але й сприяти формуванню в учнів виховних вартостей: любові до рідної землі, народу, культури, національних свят і традицій, злагода, здоровий спосіб життя, мудрість, працьовитість, поміркованос-

ті, здоровий глузд, тощо.

У 20-30-х роках А. Волошин підготував і видав україномовні читанки для учнів II і III класів (1921, 1925) [4, 5]. Автор дотримується наукових принципів укладання підручників-доступності, цілісності, новизни текстів, відповідності віковим особливостям. 36 текстів із 180 мають моральне спрямування. Частина читанки для VI – VII класів вийшла в 1932 році [6]. Всі матеріали автор поділяє на чотири частини за роками року. Тут порівняно з попередніми частинами читанки більше творів української класики – І. Франка, Б. Лепкого, С. Черкасенка, М. Підгірянки, Марка Вовчка та закарпатських письменників В. Гренджі-Донського, Ю. Бершоша-Кум'ятського та ін. Більшість з них носять виховний характер, розкривають кращі риси людської душі.

Крім підручників А. Волошин освітанській роботі та релігійно-моральному вихованню підпорядковував своє покликання письменника. Його вірші, оповідання, п'єси, давав оцінки літературним творам, книжкам, переробляв і пристосовував чужі твори для місцевого читача. Його твори задовольняли морально-етичні, релігійні, естетичні, політико-економічні запити школярів, селян, що тягнулися до світла знань. За зразком галицьких серійних видань для селян А. Волошин розпочав ще 1904 р. видавати бібліотеку для молоді й селян під назвою “Поучительное чтение”, в якій вийшло 12 книжок на різні морального повчальні теми. Для цієї серії А. Волошин написав чотири книжки. Цікавий зміст, художня форма, легкий стиль сприяли народом і відігравали свою моралізуючу та просвітницьку роль.

Користується А. Волошин і масовим народним театром для реалізації свої педагогічних, навчальних і просвітительських цілей. Носієм виховних вартостей, на нашу думку, є друга написана українською літературною мовою п'єса, що з'явилася в 1936 р. – “Без Бога ні до порога. П'єса в трьох діях”. Тут автор змальовує закарпатське село 30-х р.р., у якому живуть статечні, богобоязнені господарі, котрих обплутує корчмар, та молодь бажає жити по-новому, тягнення до освіти, байдужі до церкви. Провідна ідея п'єси – утвердження сімейних цінностей.

У результаті аналізу джерельної бази можемо зробити висновки, що ґрунтовна освіта, високодуховна родинна атмосфера та культура рідного народу вплинули на життєве самовизначення А. Волошина. Під час дослідження з'ясовано, що психолого-педагогічні праці А. Волошина базувалися на досконалому знанні спадщини відомих європейських педагогів Й. Гербарта, Ж.-Ж. Руссо, Д. Локка, Й. Песталоці, Я. Коменського, К. Ушинського, філософів Ф. Бекона, І. Канта, отців церкви – Св. Августина і Св. Ієроніма та ін. Отже, культура та освіта закарпатців розглядалася як складова світової або європейської культури у взаємозв'язку з українською. Діяльність А. Волошина була підпорядкована основній його мрії – принести користь своєму народові, і реалізувалася в його надбаннях, що проповідували християнські цінності добра, правди, чесності, гідності, краси, любові, поваги до старших, мудрості, віри в Бога.

Дана стаття не вичерпує всіх напрямів дослідження спадщини А. Волошина. Потребують дослідження такі проблеми: єдність загальнолюдського і національного у педагогічній спадщині А. Волошина; взаємодія церкви і навчально-виховних закладів у вихованні підростаючого покоління на принципах християнської моралі; використання творів релігійного змісту, вміщених у підручниках А. Волошина, у педагогічному процесі.

Література і джерела

1. Волошин А. О соціальному вихованню. – Ужгород: Уніо, 1923. – 176 с.
2. Волошин А. Педагогічна психологія. – Ужгород: Накл. Пед. тов. Підкарпатської Руси, 1935. – 109 с.
3. Волошин А. Педагогіка і дидактика. – Ужгород: Уніо, 1923. – 176 с.
4. Волошин А. Читанка для угро-русской молодежи. – Ч. I. – 2-е вид. – Ужгород: Уніо, 1921. – 80 с.
5. Волошин А. Читанка для угро-русской молодежи. – Ч. II. Для IV, V і VI народних шкіл. – Вид. III. – Ужгород: Уніо, 1925. – 161 с.
6. Волошин А. Читанка для руської молоді. – Ч. III. Для VI-VII школьних роков VI-VII – 5-е вид. – Ужгород: Типографія “Школьна допомога”, 1932. – 288 с.

Значення Августина Волошина як ученого-педагога, общественно-политического и религиозного деятеля выходит за пределы Закарпатья. Разкрито главние факторы формирования мировоззрения педагога. Выяснены ценностные приоритеты

трудов Августина Волошина. Произведен анализ исконных, гражданских, семейных ценностей и ценностей личной жизни в педагогическом наследии Августина Волошина. Определены главные факторы воспитания закарпатской молодежи: семья, школа, государство и церковь. Указано значение в утверждении ценностей личной жизни внешкольных учреждений: библиотек, молодежных обществ, театральных кружков и т.п.

Ключевые слова: педагогическое наследие, ценности, ценностные приоритеты, вечные ценности, гражданские ценности, семейные ценности, ценности личной жизни.

The significance of Augustin Voloshin as pedagogue, socio-political as well as religious activist extends far beyond Transcarpathia. The basic factors of the pedagogue's outlook formation, have been revealed in the article. Value priorities of Augustin Voloshin heritage were found. The display of absolute, civil, family and personal values in the teaching heritage of Augustin Voloshin were analyzed. The main factors of the Transcarpathian youth education: family, school, state and church were defined. Indicated the significance for the establishment of individual property values of the extracurricular institutions: libraries, society of young, theater groups and others.

Key words: pedagogical heritage, value, value priorities, absolute value, civil value, family value, personal value.

УДК 316.362:331.556 (477.87)

ПОРУШЕННЯ В СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ТРАНСКОРДОННИХ ТРУДОВИХ МІГРАНТІВ (НА ПРИКЛАДІ ЗАКАРПАТСЬКОЇ ОБЛАСТІ)

Рюль Вікторія Олександрівна
м.Ужгород

В статті розкриваються проблеми соціалізації дітей транскордонних трудових мігрантів в соціологічному аспекті. В результаті проведеного соціологічного дослідження встановлено особливості соціалізації дітей трудових мігрантів Закарпатської області. Виявлений спектр життєвих труднощів дітей трудових мігрантів по різному впливає на їх соціалізацію і адаптацію в порівнянні з дітьми із звичайних (не дистантних) сімей.

Ключові слова: трудова міграція, соціалізація, дистант-на сім'я, соціальне сирітство, життєві труднощі

Трудова міграція населення України виступає одним із способів подолати глибoku і системну економічну кризу. Якщо наслідки економічної кризи помітні зараз лише для окремих верств суспільства (адміністрації різних рівнів, депутатів, журналістів, спецслужб і силових структур, експертів), то проблема трудової міграції присутня у повсякденному житті багатьох українських родини і безпосередньо впливає на суспільні процеси, що відбуваються в країні.

Міграційні процеси на Україні, сильно детерміновані змінами, що відбуваються в житті суспільства, є індикатором розвитку практично будь-якої з його сторін - політичної, етно-соціальної, економічної і т.д. Різні міграційні потоки мають свою специфіку і не можуть не впливати на ситуації як в еміграційних, так і в імміграційних країнах.

Згідно з неофіційними даними, мова йде про 6-7 млн. громадян України, які перебувають за кордоном і в більшості своїй належать до категорії трудових мігрантів. За даними офіційного перепису населення, в Україні налічується близько 48 млн. громадян, включаючи і тих, хто перебуває на заробітках за кордоном.[4] Про 6-7 млн. людей ніде у звітах про перепис не значиться, що вони фактично відсутні на території держави. За офіційними даними, майже половина населення України належить до категорії непрацевдатних (пенсіонери, інваліди, неповнолітні). Ці дані свідчать про вкрай критичний стан демографічної ситуації. [5]

Тут слід чітко відрізнати еміграцію, тобто виїзд окремої особи або цілої сім'ї на тривалий термін (в основному - на постійне проживання) за кордон, від трудової міграції (заробітчанства), яка має періодичний або сезонний характер. Хоча обидва явища справляють відчутний соціально-економічний ефект (як

негативний, так і позитивний), все ж таки перший має більш негативні наслідки, а саме: депопуляція, «витік мізків», посилення політичної та соціальної нестабільності.

Мета запропонованої статті - визначити проблеми соціалізації дітей транскордонних трудових мігрантів України та окреслити основний вектор профілактики деформацій у їх розвитку в нових соціально-економічних умовах України, коли суспільство починає пожинати перші плоди цього явища - наслідки трудової міграції.

Основними завданнями виступають:

- операціоналізація понять «соціальне сирітство», «дистантна сім'я», «соціалізація»;
- визначення основних проблем в соціалізації дітей, батьки яких трудові мігранти (на прикладі Закарпатської області).
- представлення результатів дослідження "Життєві труднощі дітей транскордонних трудових мігрантів".

Соціальне сирітство, або проблема ще одного втраченого покоління. Це явище є і буде невід'ємним атрибутом трудової міграції. Кількість дітей, залишених на Україні з одним із батьків, з родичами, сусідами, налічує мільйони. Наслідком тривалого розриву сімейних зв'язків дуже часто стає асоціальна поведінка дитини, залишеної з одним із батьків, яка призводить до алкоголізму, домашнього насильства (в тому числі сексуального), врешті-решт - до фактичної відсутності існування сім'ї, яка в усі часи вважалася фундаментом і основою безпеки нації і держави [1]. Психологічні травми, які отримують діти в умовах тривалої розлуки з батьками, і в підсумку розрив сімейних зв'язків призводять до негативного сприйняття реалій та оточення, до пошуку захисту у молодіжному кримінальному середовищі, до дитячого алкоголізму, наркоманії та проституції. Все більша кількість дітей трудових мігрантів стає так званими "дітьми вулиці". Крім того, утворюється своєрідна і досить численна категорія утриманців - молодих працевдатних людей, які, вважають, що їм краще жити на вислані з-за кордону батьками гроші, ніж на зароблені власною працею. Для своїх однолітків вони стають доказом того, що заробляти гроші можна виключно за кордоном. Іншими словами, формується наступне покоління трудових мігрантів. Слід зауважити, що виїзд всієї родини та возз'єднання її в країні перебування на тлі міграційних процесів - дуже рідкісне явище, виняток, який підтверджує правило [5].

Сім'я завжди виступала першим і найбільш важливим ін-

ституту виховання, що позначалося на всьому подальшому житті людини. Родина - це перший найбільш важливий агент соціалізації дитини. Саме в сім'ї діти вчаться взаємодіяти із суспільством, засвоюють певні соціальні ролі та цінності, в сімейному середовищі формується особистість дитини та її самооцінка, відбувається становлення власного "Я" [1].

Слід сказати, що, незважаючи на актуальність, дана проблема тільки починає привертати увагу вітчизняних вчених і практиків. Дослідження вчених соціологів, психологів, педагогів свідчать про збільшення кількості правопорушень серед неповнолітніх, проявів девіантної поведінки і важковихованості дітей, зростання кількості безпритульних дітей, соціальних сиріт, дітей вулиці. Безпритульність дітей, відсутність контролю за їх поведінкою, навчанням, розвитком і вихованням з боку батьків та вчителів призводить до важковихованості і педагогічної закладності.

Проблема дистантних сімей і виховання в таких сім'ях дітей зовсім мало вивчена і висвітлена в науково-педагогічній літературі. Визначення поняття "дистантних" знаходимо в працях Ф.А.Мустаєвої [2] та І.М.Трубаїної [3].

«Дистантною» автори називають таку сім'ю, члени якої знаходяться на відстані один від одного з різних причин. На наш погляд, до цієї категорії слід віднести також сім'ї трудових мігрантів (заробітчани). Аналізуючи життєдіяльність сімей трудових мігрантів, Д. І.Пенішкєвич умовно розділяє їх на категорії, серед яких є і благополучні, і неблагополучні [3].

Отже, доводиться визнати, тому через довгу відсутність батьків відбувається своєрідна трансформація інституту сім'ї, а соціалізація дітей зазнає суттєвих змін. Тому дуже актуально поглянути на тимчасову міграцію з дитячо-центристських позицій. Як тимчасова міграція батьків впливає на соціалізацію дітей?

Різні визначення об'єднують таке поняття, як «соціалізація - процес становлення особистості» [6], «соціалізація - це процес, під час якого індивід інтегрується в існуюче суспільство» [7], «соціалізація - це процес і результат засвоєння і подальшого активного відтворення індивідом соціального досвіду» [8], «процес розвитку людини у взаємодії з навколишнім світом» [9]. Під час соціалізації людина засвоює цінності, норми і символи, опановує навичками практичної та теоретичної діяльності, пристосовується до суспільних норм, розвиває соціальні та індивідуальні установки, переймає характерну для народу, суспільства культуру [11]. Таким чином, у змісті соціалізації виділяється аспект інтеграції в суспільство. Зазначені автори підкреслюють вплив середовища на соціалізацію індивіда. Відзначається, що вона відбувається через сім'ю, школу, мову та оточення, у взаємодії з мікро- і макросередовищем, під впливом різних умов і обставин життя [12].

Соціалізація - двосторонній процес постійної передачі суспільством і освоєння індивідом протягом всього його життя соціальних норм, культурних цінностей і зразків поведінки, що дозволяє індивіду функціонувати в даному суспільстві. Теорії соціалізації будувалися на різних підходах до розгляду ролі об'єктивних і суб'єктивних факторів, до трактування індивідуального або громадського як первинної реальності [14].

Відхилення в соціалізації проявляється в різних формах поведінки, а також виявляється як невідповідність особистісного розвитку індивіда еталонам, встановленим у суспільстві. Специфіка соціалізації пов'язана з соціальним віком. Так, для молоді вона обумовлена етапом її соціалізації, що включає завершення первинної і початок вторинної соціалізації. Особливістю первинної соціалізації є переважно освоєння індивідом навколишнього світу через «розуміння іншої» (у веберівському трактуванні). Індивід «вбирає» в себе загальні цінності в процесі спілкування зі значимими для нього іншими людьми. На цій стадії відсутній вибір значущих інших, тому батькам, родині належить головна роль як агента соціалізації; об'єктивна реальність сприймається як неминучість, конструйована в мовних,

інтерпретаційних та мотиваційних схемах [13]. Залишаючись з одним із батьків або зовсім без батьків, в більшості випадків дитина позбавляється можливості наслідувати їх приклад і вчитися у них. Обмежується взаємне спілкування батьків, вирішення проблем, їх спілкування з дітьми, родичами, друзями, зовнішнім світом. Дитина позбавляється можливості сформувати нуклеарну модель сім'ї, в якій разом живуть батьки і діти. Дитині важко усвідомити цінності батьків, їх культуру і мораль, коли її і батьків розділяє велика відстань. Порушується емоційна система родини: обмежуються спільні переживання, прагнення, діяльність, діти отримують менше батьківської уваги.

Можна припустити, що, коли батьки або один з них виїжджають працювати за кордон, діти теж більшою чи меншою мірою переживають відчуття втрати, яке впливає на їх соціалізацію.

Практичний досвід дослідження специфіки соціального сирітства в Закарпатті.

З 23 лютого по 20 березня 2009р. було проведено соціологічне опитування учнів старших класів загальноосвітніх шкіл Закарпаття на тему "Життєві труднощі дітей транскордонних трудових мігрантів". Методом анкетування було опитано 223 учня шкіл у трьох природно-кліматичних зонах Закарпаття: низинній, передгірській та гірській. У дослідженні був використаний тип гніздової вибірки з соціальним опитуванням респондентів на останньому етапі. Вибіркова сукупність складала 48,4% респондентів чоловічої статі і 51,6% жіночої. За місцем постійного проживання 58,7% респондентів були жителями села, а 40,8% - жителів міст. Така структура вибіркової сукупності максимально точно відповідає демографічним показникам Закарпаття.

Мета дослідження - оцінити залежність специфіки соціального розвитку дітей транскордонних трудових мігрантів Закарпаття від умов, в яких проходить трансформація українського суспільства.

Транскордонна трудова міграція батьків сприяє формуванню специфічних життєвих труднощів їх дітей. Специфічним є емоційне сприйняття і недостатня усвідомленість дітьми своїх життєвих труднощів. Через інфантильність світосприйняття дітей їх проблеми проявляються у підвищеній тривозі, агресивності, в страху і дитячих неврозах. Причини основних життєвих труднощів відображають їх соціальну обумовленість і їх формування під впливом соціального оточення.

Основні гіпотези, які висувалися в процесі дослідження:

1. Вплив транскордонної міграції батьків на життєві труднощі їх дітей, носить чітке "гендерне" забарвлення: тривала відсутність матері створює для дитини більш високий рівень життєвих труднощів, ніж відсутність батька.

2. Подолання життєвих труднощів діти пов'язують з допомогою в першу чергу власних батьків, а не суспільства.

3. Потреба дитини в соціальній допомозі визначається певним колом життєвих труднощів і усвідомленням неможливості подолати їх самостійно.

Дослідження "життєвої ситуації", в якій опинилися діти транскордонних трудових мігрантів, починалося з питань: "Чи працює зараз або працював коли-небудь Ваш батько за кордоном? Чи працює зараз або працювала раніше Ваша мама за кордоном?"

Відповіді на питання виділили шість основних груп респондентів. До першої групи увійшли діти транскордонних мігрантів, батько яких колись працював за кордоном. З огляду на 10,8% пропущених відповідей, кількість дітей з першої групи становить 38,7%, другої групи (діти, батько яких зараз працює за кордоном) - 33,7%. Третю групу представили діти, батько яких ніколи не працював за кордоном (27,6%).

Питання щодо роботи за кордоном матері розділили респондентів на три інші групи. Кількість дітей, мати яких ніколи не працювала за кордоном, становить 63,2% від кількості тих, хто давав відповіді на це питання. 29,5% - це кількість дітей, мати яких працювала за кордоном раніше, а 7,4% - діти, мати яких

працює там зараз.

Діти транскордонних трудових мігрантів у більшості проживають у сільській місцевості. У містах: у 56,3% опитаних дітей батько ніколи не працював за кордоном і у 80,0% - мама ніколи там не працювала.

Проте на 11,3% міських сімей, в яких батько працює за кордоном, припадає 49,2% сільських сімей. Мати зараз працює там тільки у 1,3% міських школярів, а в сільських 11,9%.

Основна маса дітей транскордонних мігрантів Закарпаття, батько яких працює зараз або працював раніше, проживає в гірській місцевості (до 93,7%). Значно менше таких дітей у передгірській (48,3%) або низинній (43,1%) місцевості.

У нуклеарних сім'ях (до 2 членів) ніколи не працювали за кордоном 50% батьків, зате у великих родинах (до 8 членів) ця кількість становить усі 100%. Така ж тенденція (з дещо іншими показниками) спостерігається в сім'ях, де працює або працювала за кордоном мати.

У більшості випадків дітям батьків, що працюють зараз або раніше працювали за кордоном, важко назвати їх професію (відповідно 43,3% і 24,7% у чоловіків і 78,6% і 42,6% у жінок).

Службовці та приватні підприємці з чоловіків складають групу, яка, скоріш за все, ніколи (раніше) не працювала за кордоном. Інша справа - службовці з числа жінок. Серед них 14,3% працюють там зараз і 16,7% працювали колись.

Близько 80% дітей транскордонних трудових мігрантів відчують різні життєві труднощі і лише 22,2 - 23,5% дітей не мають жодних проблем.

До основних життєвих труднощів трудових мігрантів відносяться: "непосильне психічне навантаження", "сильне фізичне навантаження", "побутові негаразди", "занадто сильна опіка батьків", "непорозуміння з вчителями", "перешкоди на шляху навчання", "жорстоке поводження з боку батьків", "особистісні труднощі інтимного характеру".

Діти мігрантів відчують різні види труднощів залежно від того, хто з батьків працює за кордоном. Практично не відрізняється тільки абстрактна за змістом скарга дітей на "занадто сильну опіку батьків" (11,1% за відсутності матері та 11,8% за відсутності батька). Цю скаргу можна вважати типовою (фоновою) для всіх категорій дітей трудових мігрантів і не пов'язаною з роботою їхніх батьків за кордоном.

Максимально великим за обсягом виявилось "непосильне психічне навантаження". "Непосильне психічне навантаження" визнала кожна третя дитина (33,3%), мати якої зараз працює за кордоном. Схожі скарги з боку дітей, у яких батько працює там, становлять лише 21,6%.

Відсутність матері пов'язана з проявами жорстокого поводження з боку батька. На це скаржаться 11,1% респондентів, матері яких відсутні, і лише 2,0% - за відсутності батька.

Досить зрозумілими є скарги дітей трудових мігрантів на "побутові негаразди" (3,9%) і "непосильне фізичне навантаження" (2,0%), так як в основному господарські роботи виконують діти.

Більш складним для інтерпретації виступає факт визнання респондентами в якості життєвих труднощів "перешкод на шляху навчання" і "непорозуміння з вчителями". Якщо перешкоди на шляху навчання відчують переважно школярі, в яких за кордоном працює мама (22,2%), то непорозуміння з вчителями проявляються у школярів, в яких за кордоном працює батько (15,7%). Як пояснити, що близькі за змістом життєві труднощі так диференційовані за ознакою статі працюючих за кордоном батьків?

Проте в групі школярів, у яких мати зараз працює, колись працювала або ніколи не працювала за кордоном, виявляється зворотна тенденція показників "непорозуміння з вчителями".

Цей рівень типових (фонових) показників. Рівень "непорозуміння з вчителями" у школярів, мати яких раніше працювала за кордоном, значно нижче фонового і становить 6,5%; цей же показник складає 0% (тобто відсутній), коли мати зараз там працює. На підставі цих фактів можна припустити, що вчителі біль-

ше піклуються про дітей, матері яких працюють за кордоном, тобто роботу матері школяра за кордоном вчителі вважають вимушеною і тому більш уважно ставляться до таких дітей.

Порівняння показників "перешкод на шляху навчання" у всіх групах респондентів говорить про те, що вони притаманні не стільки дітям мігрантів, матері яких зараз працюють за кордоном (22,2%), скільки групі школярів, матері яких колись працювали там (37,0%). Ці перешкоди мінімальні (8,8%) у дітей, мами яких ніколи не працювали за кордоном. Більший рівень "перешкод на шляху навчання" у дітей, матері яких раніше працювали за кордоном, можна пояснити тим, що вони мають кумулятивний характер, тобто накопичуються з часом. Можна припустити, що накопичення "перешкод на шляху навчання" школярів заробітчан є однією з причин відмови частини матерів від роботи за кордоном. Перевірка цього припущення може виявити багато додаткових гіпотез, які пояснюють механізми формування і самостійного подолання життєвих труднощів дітей транскордонних трудових мігрантів.

Наслідки соціального сирітства в Закарпатті:

Процеси трудової міграції в українському суспільстві сприяють своєрідній трансформації інституту сім'ї (з'являється поняття дистантних сімей, члени яких знаходяться на відстані один від одного з різних причин), а соціалізація дітей зазнає суттєвих змін. Обмежується взаємне спілкування батьків, спільне вирішення проблем, діти позбавлені можливості сформувати нуклеарну модель сім'ї, в якій разом живуть батьки і діти. Дитині важко усвідомити цінності батьків, їх культуру і мораль, приклади поведінки, коли вони знаходяться на відстані один від одного. Порушується емоційна атмосфера сім'ї, і діти отримують менше уваги з боку батьків.

Діти транскордонних трудових мігрантів відчують різні життєві труднощі в залежності від того, хто з батьків працює за кордоном. Більш негативним при формуванні цих труднощів є трудова міграція матері. Встановлений прямий зв'язок між частотою прояву цих труднощів і роботою матері за кордоном. Цей факт визнається суспільством і проявляється у формі більшої уваги з боку вчителів, тобто робота матері за кордоном сприймається учителями як вимушений захід, а від'їзд батька на заробітки - як щось звичайне.

В процесі просування до мети було визначено «соціальну адресу» цих дітей і було виявлено, що більшість з них проживає в сільській місцевості. До того ж, основна частина проживає в гірській місцевості в багатодітних сім'ях з низьким рівнем професійної підготовки.

Суттєвою характерною рисою дітей, батьки яких працюють в інших країнах, є їх прагнення самостійно вирішувати свої проблеми. Дослідження показали високий рівень мобільності і самостійності при цьому, особливо якщо за кордоном працює мама.

Можливості соціального супроводу цих дітей обумовлені високим рівнем утилітарних проблем і потреб матеріального забезпечення.

Очікування частини дітей жорстко зорієнтовані на грошову допомогу з боку батьків або фінансову - з боку суспільства. Потреби не утилітарного характеру виражаються у частині дітей, батьки яких працювали за кордоном колись раніше.

Особливої уваги потребують діти, у яких на заробітках колись були матері. Потреби дітей цієї групи визначаються специфічним колом життєвих труднощів і усвідомленням неможливості їх самостійного подолання.

Доцільним був би соціально-педагогічний супровід і патронаж дистантних сімей трудових мігрантів, який повинен здійснюватися в сім'ї та школі, за декількома напрямками: власне підвищення якості освіти, психологічна допомога дітям, що зростають без батьків, і створення інститутів посередництва (сильніше контролювати якість освіти, мотивувати діяльність шкільних психологів і створювати спеціальні клуби, молодіжні культурні і творчі колективи і т.д.).

Література і джерела

1. Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми трудових мігрантів: Навч.-метод. посібник. [Текст] / К. Левченко, І. Трубавіна, І. Цушка / За ред. К. Б. Левченко, Трубавіної І.М., Цушка І.І. – К.: ФОП. «Купріянова», 2007. – 240с.
2. Трубавіна І.М. Соціально-педагогічна робота з неблагополучною сім'єю: Навчальний посібник [Текст] / І. Трубавіна – К.: ДЦССМ, 2003. – 132 с.
3. Соціальна робота в Україні: теорія та практика: посібник для підвищення кваліфікації працівників соціальних служб для молоді. 4-а частина [Текст] / А. Ходорчук // за ред. доц. А.Я.Ходорчук – К.: ДЦССМ, 2003. – 272 с.
4. Державний комітет статистики [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.ukrstat.gov.ua>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
5. Стан виконання Державної програми протидії торгівлі людьми на період до 2010 р. в Україні: результати моніторингу за 2007 - 2008 рр. [Текст] / К. Левченко // заг. ред. К.Б. Левченко. Міжнарод. жіноч. правозахис. центр «Ла Страда-Україна» – К.: Україна, 2009. – 72 с.
6. Мардахаев Л.В. Словник з соціальної педагогіки. [Текст] / Л. Мардахаев – М.: ACADEMIA, 2002.
7. Lesaffre D. Seimos vaidmuo vaiko socializacijos procese. [Text] / D.Lesaffre // Kn.: Vaikas visuomeneje ir jo socializacija. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla, 1998, p. 53-57.
8. Реан А.А. Соціальна педагогічна психологія. [Текст] / А. Реан, Я. Коломінський – СПб.: Питер, 1999.
9. Мудрик А.В. Соціалізація людини [Текст] / А.Мудрик – М.: ACADEMIA, 2006.
10. Міжєріков В.А. Психолого-педагогічний словник. [Текст] / В.Міжєріков – Ростов-на-Дону: Фенікс, 1998.
11. Leliugiene I. Socialinio pedagogo (darbuotojo) zinynas. [Text] / I. Leliugiene // Kaunas: Technologija, 2003.
12. Juodaityte A. Socializacija ir ugdymas vaikysteje. . [Text] / A. Juodaityte// Vilnius: Petro ofsetas, 2002.
13. Grigas R. Tautos likimas. [Text] / R. Grigas // Vilnius: Rosma, 1995.
14. Kvieskiene G. Socializacija ir vaiko gerove. [Text] / G. Kvieskiene // Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas, 2003.

В статтє раскрываются проблемы социализации детей трансграничных трудовых мигрантов в социологическом аспекте. В результате проведенного социологического исследования установлены особенности социализации детей трудовых мигрантов Закарпатской области. Обнаружен спектр жизненных трудностей детей трудовых мигрантов по разному влияет на их социализацию и адаптацию по сравнению с детьми из обычных (не дистантных) семей.

Ключевые слова: трудовая миграция, социализация, дистантного семья, социальное сиротство, жизненные трудности

The peculiarities of socialization labour migrants' children in sociological aspect have been considered in the article. As a result of sociological research the peculiarities of socialization of labour migrants' children of Transcarpathian region have been determined. The revealed spectrum of life difficulties of labour migrants' children influence on their socialization and adaptation in different ways in comparison with children of ordinary (not distant) families.

Key words: labour migration, children's socialization, distancece family, life difficulties.

УДК 37.032

САМОПІЗНАННЯ ЯК ДИНАМІЧНИЙ, ЯКІСНИЙ, ІНТЕГРАТИВНИЙ ПРОЦЕС Я-КОНЦЕПЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Сивохоп Едуард Миколайович
Маріонда Іван Іванович
 м.Ужгород

В статті розглядається проблема самопізнання. Її значення не обмежується розробкою теоретичних концепцій, а має реальний вихід на практичні завдання, зокрема на виховання й формування особистості. Проаналізовано поняття особистості, його риси, параметри і компоненти, а також зв'язок самопізнання з самосвідомістю. Автори проводять дослідження психологічної природи процесу самопізнання, його структури, основних особливостей, галузі застосування, властивих йому потенційних обмежень.

Ключові слова: самосвідомість, особистість, педагогічний феномен, самовиховання.

Самопізнання виступає необхідною умовою самовиховання й самовдосконалення, вибору життєвого шляху та професії, організації своєї поведінки. Пізнання людиною самої себе і своїх індивідуальних особливостей стає важливою умовою самовизначення, організації міжособистісних відносин, удосконалення життєдіяльності людини [1].

Мета статті – розглянути самопізнання як психолого-педагогічний феномен особистості.

Проблема самопізнання представляє великий науковий

інтерес для сучасних філософів, психологів, педагогів (І. Бех, Н. Борейко, І. Єрмакова, Г. Нессен, Л. Сохань, Л. Ведерникова, А. Маслоу, Г. Олпорт, Є. Бондаревська, П. Гальперін, Д. Іщенко, Ю. Бородин, В.Галузинський, В. Маришук та ін).

У самопізнанні поєднуються суб'єкт (сама людина) і об'єкт діяльності (що пізнається людиною). Об'єктом пізнання виступають окремі властивості та якості особистості. Забезпечення оптимальних умов для успішного функціонування особистості є неможливим без знання її структури і закономірностей становлення [7].

Під поняттям «особистість» найчастіше розуміють сукупність психологічних якостей, які характеризують кожну окрему людину й визначаються як за природними даними, так і за соціальними умовами життя та розвитку [1].

Термін «особистість» уживається в різних контекстах. З одного боку, він позначає конкретного індивіда (особу) як суб'єкта діяльності. З іншого, під «особистістю» розуміють соціальну якість індивіда [7]. За Ю.А. Бородиним, особистість – це основна психологічна категорія, обумовлена триєдністю: чого хоче людина (що для неї є привабливим, спрямованість як мотиваційно-ціннісна система особистості, цінності, установки,

ідеали); що може людина (її здібності, обдарованість); і, нарешті, ким є вона сама (які з тенденцій, установок і способів поведінки закріпилися в її характері). У цій триєдності несуперечливо поєднані як динамічні характеристики особистості (спрямованість, мотиви), так і її стійкі якості (характер і здібності).

Структура особистості є надзвичайно складною і має безліч якісно різних проявів. Тому доцільно виявити основні складові структури особистості і відповідно до них аналізувати проблему самопізнання.

У структурі особистості виокремлюють параметри, які є системоутворюючими, або інтегральними, тобто включають значущі особистісні властивості [6]. До таких системоутворюючих рис особистості відносять: мотивацію (вся сукупність стійких мотивів, спонукань, що визначають зміст, спрямованість і характер діяльності особистості); самосвідомість (одна зі сторін свідомості людини, усвідомлення себе як особистості, своїх почуттів, бажань, достоїнств і недоліків, потреб); міжособистісні відносини (сукупність особистісних якостей, що визначають поведінку, положення (статус) і самопочуття індивіда); соматичний вигляд.

Структура особистості проявляється у взаємодії її стійких компонентів: функціональних механізмів психіки; досвіду особистості; узагальнених типологічних властивостей особистості [4; 5]. До функціональних механізмів психіки відносять сприйняття інформації, мислення, пам'ять, психомоторику, вищий рівень саморегуляції. Самосвідомість передбачає пізнання і знання насамперед свого фізичного стану, а потім уже внутрішнього духовного світу, своїх можливостей. Вона пов'язана зі здатністю подивитися на себе зі сторони. При цьому в людини формується уявлення щодо власного фізичного стану за двома основними напрямками: перший – самовідчуття, тісно пов'язане з життєдіяльністю організму; другий – інформація щодо власних тілесних ознак, яка надходить у результаті комунікативних взаємодій з оточуючими [3].

Структуру самосвідомості представляють у єдності трьох складових: когнітивної, афективної, поведінкової. Когнітивною складовою самосвідомості є знання особистості про себе. Спочатку ці знання випадкові, хаотичні, відображають лише поведінку людини в конкретних умовах спілкування й діяльності. Потім ці одиничні ситуативні відомості про себе інтегруються в цілісне й адекватне розуміння власного «Я» як суб'єкту, відмінного від інших суб'єктів. Афективна, або емоційно-оцінювальна складова самосвідомості включає емоційне ставлення (переживання різних емоцій), що супроводжує самопізнання, в результаті чого формується самоставлення. Поєднання знань про себе зі ставленням до себе утворюють самооцінку особистості [2].

Поведінкова складова самосвідомості (самоуправління) показує, через які параметри проявляється самосвідомість, які дії й учинки здійснює людина відповідно до уявлення про себе та самооцінки; до них варто віднести дієво-вольовий і результативний компоненти самосвідомості, результатом яких є саморегуляція й самоконтроль [8].

Самопізнання включається до самосвідомості в якості одного з основних процесів, що забезпечують його зміст і дина-

міку. Воно визначається динамічною стороною самосвідомості й лежить в основі її функціональних проявів. Саме з такої позиції можна широко розглядати самопізнання, аналізувати його можливості.

Існуюча закономірність у співвідношеннях самосвідомості й самопізнання іноді розглядається з протилежних точок зору: у першому варіанті в самопізнанні вбачають умови самосвідомості, у другому – тільки її результат.

Незважаючи на очевидне значення самопізнання в методологічному, теоретичному і прикладному планах, ця проблема дотепер залишається недостатньо вивченою. Піддається сумніву саме право на існування самопізнання як наукового поняття, а отже, і наукової проблеми. В якості більш точних його еквівалентів у сучасній психологічній літературі часто використовуються такі поняття, як «знання про свої психічні стани», «уявлення про себе», «самооцінка», «образ самого себе» і т. д.

У філософській і психолого-педагогічній літературі представлено низку визначень поняття «самопізнання». В.М.Галузинський характеризує його як властивість усвідомлювати своє ставлення до світу, інших людей [8]. У контексті наведеного визначення Є.П.Ільїн пропонує наступне трактування поняття самопізнання: «Це усвідомлення й оцінювання людиною своїх дій та їхніх результатів, думок, почуттів, морального вигляду, інтересів, ідеалів, мотивів поведінки, – цілісна оцінка самого себе й свого місця в житті». Цікаве трактування цього поняття ми знайшли у В.А. Марищука: «Самопізнання – пізнання свого Я в його індивідуальності, умовах і способах реакції, характерних тільки для нього, у схильностях і здатностях, силах і межах власного Я». Самопізнання являє собою складний, багаторівневий процес пізнання себе в якості суб'єкта діяльності та спілкування, побудови й корекції образу Я, наповнення змістом самосвідомості особистості. У контексті нашого дослідження можна визначити, що самопізнання – це процес, розгорнутий у часі, пов'язаний з рухом від одиничних ситуативних образів через їхню інтеграцію в цілісне утворення – в поняття власного «Я» як суб'єкта, відмінного від інших. Цей процес поєднаний з переживаннями, які відображаються в емоційно-ціннісному ставленні особистості до себе, де ці переживання закріплюються у відповідну самооцінку і проявляються в саморегуляції особистості.

Таким чином, аналіз різних літературних джерел дозволив дійти висновку, що самопізнання – динамічний, якісний, інтегративний процес Я-концепції особистості, розгорнутий у часі, спрямований на пізнання себе в якості суб'єкта діяльності та спілкування, який характеризує мотиваційно-ціннісне ставлення до оволодіння системою знань про себе, свої психофізичні і морфофункціональні можливості, їхнє творче використання для саморозвитку й самовдосконалення.

У наступних наших дослідженнях підвищеної уваги вимагають вивчення питання індивідуалізації та диференціації молоді у фізичному вихованні з урахуванням не тільки статевих і вікових, а й індивідуальних особливостей. Серед останніх ми значну увагу приділимо самопізнанню, оскільки вважаємо, що цей процес є сукупністю педагогічних і психологічних факторів, які підпорядковуються діяльності самої людини й можуть нею контролюватися.

Література і джерела

1. Асмолов А. Г. Личность: психологическая стратегия воспитания. (Новое педагогическое мышление) / А.Г.Асмолов. – М.: Педагогика, 1989. – 334 с.
2. Бака М. М. Фізичне і військово-патріотичне виховання молоді: навч.-метод. посіб. [для викл. фіз. виховання] / М.М.Бака, В.П.Корж. – К.: Книга пам'яті України, 2001. – 464 с.
3. Березин Ф. Б. Методика многостороннего исследования личности / Ф.Б.Березин, М.П.Мирошников, Р.В.Рожанец. – М.: Медицина, 1976. – 176 с.
4. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Е.В.Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С.11–17
5. Бондаревская Е. В. Смыслы и стратегии личностно ориентированного воспитания / Е.В.Бондаревская // Педагогика. – 2001. – № 1. – С.17–24
6. Бордовская Н. В. Педагогика: учеб. пособ. / Н. В.Бордовская, А. А. Реан. – С.-Пб.: Питер, 2003. – 299 с.
7. Бореiko Н. Ю. Принцип гуманізації як засіб реалізації особистісно орієнтованого навчання / Н. Ю.Бореiko // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: зб. наук. пр. – Вип. 1 (5). – Х.: НТУ «ХПІ», 2003. – С.246–253
8. Галузинський В. М. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні: Навчальний посібник / В.М.Галузинський, М. Б. Євтух. – К.: Інтеллект, 1995. – 168 с.

9. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 389 с.

10. Життєва компетентність особистості: наук.-метод. посіб. / За ред. Л.В.Сохань, І.І.Єрмакова, Г.М.Нессен. – К.: Богдана, 2003. – 520 с.

В статье рассматривается проблема самопознания. Ее значение не ограничивается разработкой теоретических концепций, а имеет реальный выход на практические задачи, в частности на воспитание и формирование личности. Проанализированы понятия личности, его черты, параметры и компоненты, а также связь самопознания с самосознанием. Авторы проводят исследования психологической природы процесса самопознания, его структуры, основных особенностей, области применения, присущих ему потенциальных ограничений.

Ключевые слова: самосознание, личность, педагогический феномен, самовоспитание.

The paper addresses the problem of self-knowledge. Its importance is not limited to the development of theoretical concepts, but it gives a real solution to some practical problems, particularly to the process of education and forming of personality. The concept of personality, its features, settings and components, the relationship between self-knowledge and self-consciousness are analysed in the paper. The authors are conducting a study of psychological nature of the process of self-knowledge, its structure, basic peculiarities, sphere of application and its potential limitations.

Key words: self-awareness, personality, pedagogical phenomenon, self.

УДК 378.147.34

ЕЛЕМЕНТИ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ В КУРСІ ЗАГАЛЬНОЇ ФІЗИКИ: ЗАСТОСУВАННЯ ЕФЕКТУ ДОППЛЕРА В НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ І ТЕХНІЦІ

Сліпухіна Ірина Андріївна
Лахін Борис Федорович
м.Київ

В статті розглянуто способи структурування навчального матеріалу в рамках теми “Ефект Допплера” з метою створення проблемних завдань з курсу загальної фізики. За результатами впровадження науково-методичних розробок автори констатують підвищення якості самостійної роботи студентів на основі домінування мотиваційного, професійно-значущого і діяльнісного підходів в дидактиці сучасної інженерної освіти.

Ключові слова: проблемно-орієнтоване навчання, проблемні завдання, самостійна робота студента, дидактика інженерної освіти.

Проблемно орієнтоване навчання або Problem-Based Learning (PBL) – це навчання через реальні дослідження. В PBL студенти мають можливість вирішувати проблеми, теоретичні і практичні, які встановлюються в рамках реального світу.

Ці проблеми часто складні і відкриті, що вимагає реального мислення і детального дослідження. Студенти працюють разом в невеликих групах, що дозволяє їм перевірити і розвинути свій рівень розуміння питань, що пропонуються до розгляду, обговорити свої теорії і висновки з колегами і викладачем. Для того, щоб знайти розв'язання завдання на кожному етапі студенти повинні з'ясувати, що вони вже знають і що їм потрібно знати для того, щоб продовжити дослідження. Далі необхідно отримати ці знання і застосувати в процесі роботи над проблемою.

Є багато варіацій PBL, в яких залучаються як практичні, так і теоретичні аспекти курсу. Цей спосіб навчання може дати студентам більш глибоке розуміння теорії та принципів фізики, ніж те, яке вони можуть отримати від звичайного лекційного підходу; досить широко залучаються міждисциплінарні взаємозв'язки; усвідомлюється цінність процесу навчання.

PBL як метод також полегшує перехід до життя за межами академічного ступеня, бо відображає реальний світ. Зустрічаючи складні проблеми, працюючи в групі, розподіляючи завдання, студенти виробляють навички спілкування, відтворюють всі аспекти реальних робочих місць, які актуалізуються в рамках

PBL [1, с.1-5].

Інноваційні методи і системи навчання фізики, до яких належить PBL, активно вивчаються, розробляються і впроваджуються у навчальний процес технічних університетів всього світу, які мають високий рейтинговий показник [1, с.8-10]. Проблемно-орієнтовані системи навчання в технічних вузах є предметом досліджень і тематикою науково-практичних конференцій також і в країнах СНД [2, с.3-7; 3, с.15-21], в яких відповідні наукові пошуки було розпочато відносно недавно, що пов'язано, зокрема, із залученням цього регіону до світових інтеграційних процесів в освіті. Розробка проблемних задач, які складають банк завдань, є ядром організації процесу PBL, навколо якого розвивається педагогічна система і відповідне їй освітнє середовище [4, с.79-80].

Метою статті є демонстрація того, як навчальний матеріал окремо взятої з курсу загальної фізики теми “Ефект Допплера” може стати основою для організації навчання в стилі PBL. Для цього викладач повинен перенести акцент в діяльності студентів (мінігруп) на практичне використання вище вказаного явища [5, с.26-35], технологічне (технічне) використання якого саме й пропонується деталізувати.

Виклад основного матеріалу. Явище зміни частоти сигналу, який реєструється, при відносному русі джерела сигналу і об'єкта лежить в основі дії широкого спектру доплерівських пристроїв – технічних засобів, які вимірюють величину цієї зміни. Різниця частот залежить від співвідношення швидкостей джерела і об'єкта. За зміною частоти обчислюється радіальна складова швидкості (проекція швидкості на напрям, що проходить через об'єкт і джерело випромінювання). Допплерівські пристрої можуть застосовуватися в самих різних галузях і дозволяють вимірювати швидкість не тільки твердих тіл, але й газоподібних, рідких та сипучих середовищ. Деякі види доплерівських вимірювачів визначають довжини рухомих об'єктів або їх переміщення за допомогою вбудованого засобу вимірювання часових інтервалів.

За природою випромінювання (радіохвилі, світло, звук) доплерівські вимірювачі бувають відповідно трьох видів: ра-

діолокаційні, інакше радіохвильові (доплерівські радары1); лазерні, інакше оптичні (доплерівські лідары2); акустичні (в т. ч. гідроакустичні), інакше звукові, ультразвукові (доплерівські сонари3). За характеристикою сигналу ці пристрої можуть бути імпульсними або з безперервним випромінюванням.

Доплерівські вимірювачі використовуються з різною метою в багатьох галузях виробництва, транспорту, медицини, для наукових і науково-практичних досліджень, а також у військовій справі. За призначенням їх можна поділити на декілька груп.

1. Бортові вимірювачі. Доплерівські вимірювачі швидкості та зносу для визначення вектора шляхової швидкості літака, гелікоптера. В даний час в авіації застосовуються вимірювачі тільки радіолокаційного типу; на судах – радіолокаційні та гідроакустичні, на борту локомотивів і в космонавтиці – радіолокаційні та лазерні.

2. Технологічні вимірювачі. До них відносяться вимірювачі швидкості переміщення твердих тіл (лазерні) та вимірювачі швидкості потоку рідких або сипучих середовищ (ультразвукові та лазерні, в т. ч. ультразвукові витратоміри). До новітніх технологічних рішень слід віднести Pocket Radar, розроблений однойменною компанією, – перший у світі кишеньковий радар, який виготовлено із застосуванням передових технологій, габарити якого не перевищують розмірів долоні (рис.1). Цей гаджет є од-



Рис. 1.

ним з найбільш «топових» серед нових споживчих технологій в 2011 році за даними досліджень Асоціації споживчих електроніки (Consumer Electronics Association) [6]. Швидкість рухомих об'єктів фіксується натисненням однієї кнопки. В приладі використовуються цифрові сигнальні алгоритми та інтелектуальна техніка захоплення цілі. Пристрій можна застосовувати для різноманітних завдань, наприклад, стежити за швидкістю болідів в гонках, швидкістю м'яча під час гри. Точність вимірювань складає 1 миля / год (1,6 км / год).

Перевага неінвазивного методу із застосуванням ефекту Доплера полягає в тому, що не потрібно розташовувати датчики безпосередньо в потік, коли необхідно виміряти його швидкість, яка визначається з розсіювання ультразвуку на неоднорідностях середовища (частинках суспензії, краплинах рідини, які не змішуються з основним потоком, бульбашках газу).

Той же принцип дозволяє вимірювати витрату води в мережах холодного, гарячого водопостачання та в каналізації за допомогою ультразвукового витратоміра-лічильника типу "Дніпро-7". Накладні ультразвукові перетворювачі, що встановлюються зовні труби, випромінюють високочастотний звуковий сигнал, спрямований через стінку труби в потік рідини. Звукові

1 Радар – англ. radar – аббревіатура від radio detecting and ranging – радіовизначення та визначення дальності.

2 Лідар – англ. lidar, аббревіатура light identification, detection and ranging – технологія отримання та обробки інформації про віддалені об'єкти за допомогою активних оптичних систем, що використовують явище відбиття світла і його розсіювання в прозорих і напівпрозорих середовищах.

3 Сонар – англ. sonar, аббревіатура от sound navigation and ranging – звук, навігація, визначення дальності

імпульси відбиваються від наявних в рідині пухирців газу і твердих мікрочастинок, і так як рідина знаходиться в русі, відбитий сигнал змінюється по частоті. Постійно вимірюючи зсув частоти, витратомір точно визначає величину швидкості потоку, а за відомою площею перетину трубопроводу визначається об'ємна витрата і кількість рідини. Цей витратомір – переносний і може використовуватися на трубопроводах різного діаметру.

3. Метод доплерографії широко використовується в діагностичній медицині, коли важливо дізнатися, з якою швидкістю рухається кров по судинах, наприклад, при варикозному розширенні вен, вегетосудинній дистонії або під час вагітності. Для дослідження судин на глибині від 0,5 до 2,5 см застосовується частота випромінювання 8 МГц. Для дослідження судин на глибині від 1,0 до 4,5 см – частота 4 МГц. Для дослідження внутрішньочерепних судин на глибині від 1,5 до 10 см потрібна частота, яка дорівнює 2 МГц. В цій галузі використовується широкий спектр вимірювачів: вимірювач швидкості кровотоку (ультразвуковий), флуометр (лазерний) – аналізатор для неінвазивної діагностики мікроциркуляційного кровообігу, УЗД-доплер томографи; фетальні доплери.

4. Вимірювачі для контролю транспортних потоків (радіолокаційні та лазерні) відомі як поліцейські радары. Слід зазначити, що водії також користуються доплерівськими приладами – акустичними паркувальними системами (АПС), парктроніками або ультразвуковими датчиками парковки – зокрема, щоб уникнути наїзду на перешкоди при русі заднім ходом, в умовах обмеженої видимості. Така система використовує ультразвукові датчики (сонари), врізані в передньому і задньому бамперах



Рис. 2.

для вимірювання дистанції до найближчих об'єктів (рис.2). Система видає переривчастий попереджувальний звук і, в деяких варіантах виконання, відображає інформацію про дистанцію на дисплеї, вбудованому в приладову панель, в дзеркало заднього виду або встановленому окремо) для індикації того, як далеко знаходиться машина від перешкоди.

5. Лазерні доплерівські вимірювачі використовують в метеорологічних та гідроакустичних доплерівських вимірювачах в гідрології, океанології для вимірювання швидкості течії повітряних і водяних мас.

6. Мікрохвильовий датчик руху є активним елементом охоронної сигналізації; це – найбільш результативний і оптимальний пристрій для виявлення руху всередині приміщення. Сповіщувач призначений для використання в складі систем охоронної сигналізації для виявлення руху порушника в зоні, що охороняється, за відбиванням від нього мікрохвильового випромінювання, формування сповіщення про тривогу і передачі його на контрольний пункт. До цієї категорії належать також радіохвильові й ультразвукові доплерівські оповіщувачі для закритих приміщень, доплерівські системи сигналізації для відкритих просторів, вимірювачі військово-технічного та розвідувального характеру.

7. Визначення координат наземних об'єктів. У супутниковій системі Коспас-Сарсат координати аварійного передавача (радіобуя) на землі визначаються супутником за прийнятому від нього радіосигналом. При цьому координати об'єкта визначаються з урахуванням його руху відносно супутника [7].

8. Ефект Допплера лежить в основі революційних відкриттів в астрономії. За зсувом ліній спектру визначають промене-



Рис. 3.

ву швидкість руху зірок, галактик та інших небесних тіл. Зміна довжин хвиль світлових коливань призводить до того, що всі лінії в спектрі джерела зміщуються в бік довгих хвиль, якщо променева швидкість його спрямована від спостерігача (червоний зсув), і в сторону коротких, якщо напрямок променевої швидкості – до спостерігача (фіолетовий зсув). Закон Хаббла (закон загального розбігання галактик) – емпіричний закон, що пов'язує червоне зміщення в спектрах галактик і відстань до них лінійним рівнянням [8, с.134-140]: $cz = H_0 D$, де z – червоне зміщення галактики, D – відстань до неї, H_0 – коефіцієнт пропорційності (стала Хаббла). При малому значенні z виконується наближена рівність $cz = V_r$, де V_r – швидкість галактики вздовж променя зору спостерігача, c – швидкість світла. У цьому випадку закон приймає класичний вид: $D \propto V_r$. За допомогою цього закону можна розрахувати вік Всесвіту (за Хабблом):

$$t_H = \frac{r}{V} = \frac{1}{H_0}.$$

Цей вік є характерним часом розширення Всесвіту на даний момент і з точністю до другого множника відповідає віку, що розраховується за стандартною космологічною моделлю Фрідмана [9, с.353-356]. Крім того, за збільшенням ширини ліній спектра (доплерівське розширення) визначають температуру зірок [10, с.260-262].

Слід зазначити, що сучасні лабораторні комплекси (рис.3) устатковані засобами для практичного спостереження і перевірки формул Допплера, як, наприклад, лабораторна робота “Дослідження ефекту Допплера для ультразвукових хвиль”, що виконується на установці фірми PHYWE [11].

Віртуальний конструктор “Жива фізика” створює можливості для досягнення натуралістичності експерименту із застосуванням звуків, що використано рядом авторів [12, с.3-36], і може бути одним з проблемних завдань на межі двох дисциплін: фізики та програмування (рис.4).

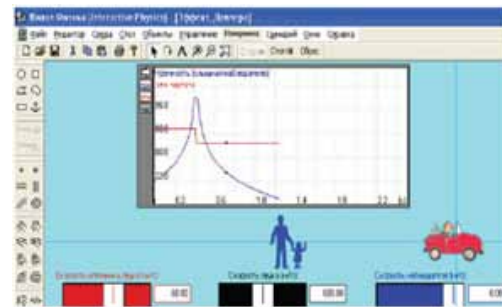


Рис. 4.

Висновки. Як показує практика з освоєння PBL, в створенні банку проблемних завдань з фізики існують наступні пошукові етапи: розгляд того чи іншого явища, закону в його технологічному контексті з подальшою структуризацією інформації; вивчення освітньо-кваліфікаційних характеристик і програм підготовки фахівця відповідного профілю; виокремлення із загальної сукупності тих фахово орієнтованих питань, які враховують міжпредметні зв'язки, наявний рівень знань і умінь студентів; формулювання завдання і програмування ключових етапів його вирішення; оформлення у вигляді опорного конспекту для викладача. Для студентів першого року вивчення фізики в технічному університеті прийнятними є завдання, що поєднують роботу з літературними джерелами з практичними дослідженнями приладів у процесі їх використання (як, наприклад, ознайомлення з приладами доплерографії в медичних установах або з дією різноманітних парктроніків). Робота в групі з періодичними консультаціями викладача завершується невеликою груповою презентацією на аудиторному занятті з питаннями і відповідями з досліджуваної проблеми. Без сумніву, PBL – ефективний методичний засіб вироблення у студентів практики самостійних досліджень, формуванні наукової і технічної картини світу через розв'язання реальної, неідеалізованої проблеми.

Перспективи подальших досліджень полягають у визначенні умов ефективності використання PBL для формування навичок проведення самостійних досліджень студентами.

Література і джерела

1. Possibilities: a Practice Guide to Problem-based Learning in Physics and Astronomy Editors Derek Raine Sarah [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.physsci.heacademy.ac.uk>> – Загол. з екрану. – Мова англ.
2. Ларионов В.В. Проблемно-ориентированное обучение физике студентов в технических университетах: дисс...доктора пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» / Виталий Васильевич Ларионов. – Томск: Томский политехнический университет, 2008. – 270 с.
3. Толстенева А.А. Методическая система обучения физике студентов вузов на основе учета их когнитивных стилей: дисс...доктора пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» / Александра Александровна Толстенева. – Нижний Новгород: Нижегородский государственный университет им. Н.И.Лобачевского, 2008. – 390 с.
4. Сліпухіна І.А. Використання проблемних задач при вивченні розділу фізики “Механічні коливання. Пружні хвилі. Звук” у вищих технічних навчальних закладах/І.А. Сліпухіна, С.М. Меняйлов, С.Л.Максимов // Вісник Черкаського університету (серія Педагогічні науки). – Черкаси: ЧНУ імені Богдана Хмельницького. – 2012. – №12(225). – С. 77-80.
5. Ермаков А. В. Метод многомерного структурирования учебного материала при обучении физике в вузе: дисс...канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» / Андрей Владимирович Ермаков. – Нижний Новгород: Волжский государственный инженерно-педагогический университет, 2008. – 173 с.
6. Pocketradar [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://pocketradar.com/experience.html>> – Загол. з екрану. – Мова англ.
7. Международная спутниковая система поиска и спасания [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.cospas-sarsat.org/>> – Загол. з екрану. – Мова рос.
8. Ефремов Ю. Н. Глубь Вселенной / Юрий Николаевич Ефремов – 4-е изд. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 264 с.
9. Фок В.А. Работы А.А. Фридмана по теории тяготения Эйнштейна / Владимир Александрович Фок// Успехи физических наук. – 1963. – LXXX (3). – С.353–356.
10. Бакулин П.И. Курс общей астрономии / П.И. Бакулин, Э.В. Кононович, В.И. Мороз. – М.: “Наука”, 1977. – 544 с.
11. Phywe excellence in science [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.phywe-systeme.com/>> – Загол. з екрану. – Мова нім.
12. Пигалицын Л. В. Компьютерный физический эксперимент [Текст] / Лев Васильевич Пигалицын // Физика. – 2010. – № 1. – С. 33-36.

В статье рассмотрены способы структурирования учебного материала в рамках темы “Эффект Допплера” с целью создания проблемных задач по курсу общей физики. По результатам внедренных научно-методических разработок авторы констатируют повышение качества самостоятельной работы студентов на основе доминирования мотивационного, профессионально-значимого и деятельностного подходов в дидактике современного инженерного образования.

Ключевые слова: проблемно-ориентированное обучение, проблемные задания, самостоятельная работа студента, дидактика инженерного образования.

The article addresses the methods of structuring the training-material in the topic of “Effect Doppler” with the aim to create problematic tasks at the rate of total physics. According to the results introduced in scientific and methodical developments, the authors state the raising of quality of individual work of students on the basis of dominance motivation, professional meaningful and active approaches to didactics of modern engineering education.

Key words: problem-based learning, PBL, problem tasks, independent study students, didactics of engineering education.

УДК 373.66:378 (94)

ОРГАНІЗАЦІЙНІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ АВСТРАЛІЙСЬКОГО ДОСВІДУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УКРАЇНІ

Слозанська Ганна Іванівна
м.Тернопіль

У статті розкрито організаційні аспекти реалізації прогресивних ідей австралійського досвіду підготовки соціальних працівників в освітньому просторі України: удосконалення технологій професійної підготовки; забезпечення професійного зростання соціальних працівників за рахунок упровадження програм післядипломної освіти; налагодження партнерської співпраці між вищими навчальними закладами і соціальними установами; зростання ролі Асоціації Соціальних Працівників у ліцензуванні й акредитації програм соціальної освіти і професійної діяльності фахівців.

Ключові слова: соціальна робота, соціальна діяльність, соціальний працівник, професійна підготовка соціальних працівників.

В епоху глобалізації Україна разом з іншими країнами світу прагне до оптимальної сумісності освітніх систем. Це дозволить скористатися перевагами культурної різноманітності, відмінностями у традиціях викладання, постійно підвищувати якість освітніх послуг та полегшити мобільність студентів і викладачів. Можливість для реалізації даних ідей забезпечує процес євроінтеграції, який передбачає створення загальноєвропейського освітнього і наукового простору на основі розроблення єдиних критеріїв і стандартів у галузі освіти та науки з метою визнання уніфікованих освітньо-кваліфікаційних рівнів освіти, вимог до абітурієнтів, термінів навчання, навчальних планів, програм, кваліфікацій, дипломів і додатків до них.

Разом з тим, перед усіма країнами світу постає головне питання: не просто створити нову єдину для всіх систему освіти, а шукати різні форми інтеграції, які б дозволили зберегти багатоготові напрацювання держав та регіонів, що виражаються в різноманітних системах, нормах, структурах, змісті тощо. Саме тому, в основі розвитку освітньої системи майже всіх країн глобалізованого світу лежить концепція полікуртурності.

Здійснити аналіз використання прогресивних ідей професійної підготовки соціальних працівників у вищих навчальних закладах Австралії в освітньому просторі України.

Основний зміст. На сучасному етапі, коли вітчизняна система освіти перебуває у процесі перебудови у контексті Болонського процесу, існує необхідність в аналізі досвіду тих країн, які вже пройшли цей етап і активно використовують нові принципи і методи у вищій освіті та на основі їх напрацювань впроваджувати раціонально своє [2, с. 44]. Вважаємо, що саме тому корис-

ним для України є досвід Австралії, яка значно раніше пройшла процес адаптації своєї системи соціальної освіти до сучасної світової (у тому числі і загальноєвропейської) моделі і досягла у цьому контексті значних успіхів.

Беручи до уваги схожість реформаційних процесів у сферах професійної підготовки соціальних працівників України та Австралії, вважаємо за доцільне здійснити короткий порівняльний аналіз систем соціальної освіти та виокремити можливі шляхи адаптації позитивних австралійських ідей у вітчизняній освітній практиці.

Як свідчить здійснений нами аналіз систем професійної підготовки соціальних працівників, Австралія й Україна мають багато спільного. Для обох країн характерним є багаторівнева система підготовки фахівців соціальної роботи у вищих навчальних закладах (в Австралії таку підготовку реалізують Школи соціальної роботи, які є підрозділами університетів, а в Україні – кафедри, структурні підрозділи університету), що передбачає підготовку відповідних фахівців за освітньо-професійними програмами бакалаврату, магістратури, докторантури та післядипломної освіти і дозволяє забезпечити неперервність навчання.

Зазначимо, що для усіх європейських країн, як і для США, Канади та Австралії спільною є структура професійної підготовки соціальних працівників, яка включає два основні рівні: бакалаврат (термін навчання 3-4 роки) і магістратуру (1-2 роки). Третім вищим щаблем професійної підготовки соціальних працівників є докторантура, навчання в якій триває три роки.

Керівництво навчальними закладами з підготовки фахівців соціальної роботи на загальнодержавному рівні в Україні здійснює Міністерство освіти і науки, молоді і спорту, а в Австралії – Асоціація Соціальних Працівників за підтримки Міністерства освіти, працевлаштування, професійної підготовки і молодіжної політики. Основним завданням Асоціації є розробка професійних стандартів підготовки соціальних працівників різних освітньо-кваліфікаційних рівнів та вимог до практичної підготовки соціальних працівників [1]. Характерним для Австралії є значна автономія навчальних закладів у процесі підготовки соціальних працівників.

Реорганізація системи вищої освіти Австралії та України згідно вимог Болонського процесу базується на спільних принципах прозорості, систематичності, мобільності, гнучкості та індивідуального підходу до студента.

Важливим кроком у реформуванні системи соціальної освіти, як для України так і для Австралії, стала робота над стандартизацією навчання за трансферною системою європейських кредитів (ECTS), яка забезпечує підвищення рівня мобільності студентів як у часі (можливість вибору індивідуального темпу навчання), так і у просторі (послідовне навчання у різних вищих навчальних закладах).

Австралія, на відміну від України, досягла значних успіхів у процесі створення програм підготовки соціальних працівників різних освітньо-кваліфікаційних рівнів, які дозволяють студентам самостійно регулювати тривалість навчання (програми інтенсивної, дистанційної та заочної форм навчання). Для України ця проблема є актуальною. Вона реалізується шляхом упровадження заочної, дистанційної форм навчання, а також індивідуальних планів і графіків навчального процесу.

Гнучкість системи професійної підготовки соціальних працівників в Австралії здійснюється за рахунок існування чіткої системи перезарахування кредитів, тісної співпраці між вищими навчальними закладами та організації програм міжнародного обміну. В Україні потребує вдосконалення механізм переходу студентів з одного освітньо-кваліфікаційного рівня на інший та затвердження державних стандартів у сфері реалізації соціальної освіти.

Впровадження єдиної трансферної системи кредитів (ECTS) вирішує багато питань, що стосуються залучення іноземних громадян до навчання за програмами з соціальної роботи. Однак, на відміну від України, де існує чітка схема розподілу кредитів та кількості годин, що відповідають 1 кредиту (36 годин = 1 європейському кредиту), в Австралії кожен викладач самостійно визначає кількість годин (залежно від ступеня важкості навчального матеріалу), що дорівнюють 1 кредиту. Винятком є магістратура, де Школами соціальної роботи визначено: 1 європейський кредит = 1 год. (50 хв.) лекції, 2 год. семінарських занять, або 2-3 год. лабораторних занять на тиждень [5].

Порівняльний аналіз навчальних дисциплін, що вивчаються у навчальних закладах з підготовки соціальних працівників різних освітньо-кваліфікаційних рівнів Австралії та України свідчить про відсутність єдиних підходів до організації змісту навчання майбутніх фахівців соціальної роботи. В Україні, на відміну від Австралії, до освітнього стандарту підготовки соціальних працівників, окрім спеціальних і фахових дисциплін, входять і загальноосвітні, гуманітарні, фундаментальні та соціально-економічні предмети. Так, аналіз навчальних програм підготовки соціальних працівників освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр у вітчизняних навчальних закладах свідчить, що до обов'язкового мінімуму входять наступні блоки навчальних дисциплін: гуманітарні, на які відводиться близько 15-25% навчального навантаження; фундаментальні, що охоплюють не більше 15% навчального часу; професійно-орієнтовані – біля 15%. Професійно-орієнтовані дисципліни за переліком програми, дисципліни за вибором навчального закладу та предмети за вільним вибором студента входять до блоку вибіркових дисциплін і займають від 20 до 30 % навчального часу; не більше 15 % навчального навантаження відводять на практичну підготовку студентів [1]. Такий підхід до організації професійної підготовки фахівців соціальної роботи свідчить про теоретичне спрямування навчального процесу та недостатню увагу до практичної підготовки. Відповідно, вітчизняною системою соціальної освіти передбачено підготовку соціальних працівників-теоретиків, які мають можливість вдосконалити свої практичні навички у процесі професійної діяльності.

Аналіз професійної підготовки соціальних працівників освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр у Школах соціальної роботи Австралії свідчить про практичну спрямованість навчання студентів, оскільки на практику припадає 30-40% обсягу навчального навантаження. Навчальними планами освітньо-професійних програм бакалаврату з соціальної роботи передбачено від 20 до 60 % навчального часу (залежно від Школи

соціальної роботи) на вивчення дисциплін обов'язкового блоку, і від 0 до 50% навчального навантаження відведено на опанування предметів за вибором (це зумовлено тим, що окремими Школами не передбачено вивчення вибіркових дисциплін на рівні бакалаврату).

Загалом, аналіз навчальних дисциплін, що вивчаються за програмами бакалаврату з соціальної роботи у вітчизняних навчальних закладах і вищих навчальних закладах Австралії свідчить про значні розбіжності у базовій професійній підготовці соціальних працівників. Відмінність полягає у відсутності навчальних дисциплін гуманітарного і фундаментального циклів, прикладний та практичний характер навчальних дисциплін, що входять в блок вибіркових предметів у навчальних планах бакалаврату Шкіл соціальної роботи Австралії. Включення у програми підготовки соціальних працівників-бакалаврів таких предметів, як “Поведінка людини у соціальному середовищі”, “Навички спілкування в соціальній роботі”, “Суспільна робота”, “Організаційні аспекти в практиці”, “Людський ризик і групи ризику”, “Людські права та суспільні проблеми”, “Розуміння професійної допомоги” як обов'язкових, та “Сучасні культурні проблеми”, “Емпіричні соціологічні методи”, “Гендерні проблеми”, “Глобальні перетворення”, “Соціальна нерівність”, “Влада, політика і суспільство”, “Гендер в культурному контексті” як вибіркових [3; 4; 5], що не є характерним для України, де дисципліни подібного спрямування входять в програми підготовки магістрів з соціальної роботи або не викладаються зовсім.

Разом з тим, незважаючи на суттєві розбіжності у структурі навчальних планів професійної підготовки фахівців соціальної роботи освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр в Україні й Австралії, існує низка спільних рис. Зокрема, в навчальні плани бакалаврату Шкіл соціальної роботи Австралії включено навчальні дисципліни “Теорія і практика соціальної роботи”, “Соціальна робота з групами”, “Соціальна робота з індивідами і сім'ями”, “Практичні соціальна робота з громадою”, “Професійні цінності та етика”, “Планування у соціальній роботі”, “Методи дослідження”, “Соціальна робота і право”, вивчення яких сприяє розвитку у студентів професійних навичок, умінь планування, аналізу і управління у соціальній роботі [3; 4; 5]. В Україні дані предмети вивчаються студентами бакалаврату з соціальної роботи як окремі навчальні дисципліни або як комплексні теми входять в структуру інших.

Результати аналізу процесу становлення і розвитку системи соціальної освіти, детальне вивчення змісту та форм організації навчального процесу у вищих навчальних закладах з підготовки соціальних працівників, розгляд основних напрямів модернізації системи професійної підготовки фахівців соціальної роботи наприкінці XX – на початку XXI ст. дозволили виокремити такі прогресивні ідеї австралійського досвіду, які заслуговують на впровадження в систему соціальної освіти України:

1. Актуальним для України є удосконалення технологій професійної підготовки. Заслугує на увагу досвід Австралії у розробці та впровадженні механізмів діагностики професійної придатності претендентів на навчання за програмами підготовки соціальних працівників різних освітньо-кваліфікаційних рівнів. Необхідною умовою зарахування на навчання за освітньо-професійними програмами з соціальної роботи у Школах соціальної роботи Австралії є: наявність документа про попередню освіту з високими балами успішності; проходження співбесіди на визначення професійної придатності абітурієнта; мотивація до навчання за програмами з соціальної роботи; досвід роботи (від 3 місяців до 2 років) у соціальних установах (для програм магістратури та докторантури). Крім цього, претендент на навчання у докторантурі має пройти три співбесіди з метою визначення придатності особи до обраної спеціальності та до здійснення наукового дослідження з соціальної роботи. Саме такий підхід до професійного відбору дозволяє захистити сфери діяльності соціальної роботи від “сторонніх людей” і дати можливість навчатися у Школі соціальної роботи найбільш

здібним та підготовленим особам для отримання диплома з соціальної роботи відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня.

На жаль, на сучасному етапі в Україні немає чіткої системи професійного відбору кандидатів на навчання за соціальними спеціальностями. Такий відбір проводиться на етапі вступу до навчального закладу в основному за результатами Зовнішнього незалежного тестування та балів шкільного атестату. Це дозволяє з'ясувати рейтинг успішності абітурієнта, а не виявити особисті риси, його мотивацію та професійну відповідність.

З метою забезпечення конкурентоспроможності України на світовому ринку освітніх послуг необхідно створити гармонізовану систему соціальної освіти, що дає можливість вибору не тільки напряму майбутньої підготовки, але й типу освітньо-кваліфікаційного рівня та спеціалізації. Необхідною базою може послужити досвід Австралії. Навчання за одним із чотирьох наявних типів освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр з соціальної роботи у вищих навчальних закладах країни (базового, з відзнакою, комбінованого або подвійного) дозволяє скоротити термін навчання та отримати додаткову спеціальність ("Мистецтво і соціальна робота", "Соціальна робота і право", "Соціальна робота і теологія", "Соціальна робота і психологія", "Соціальна робота і соціальні науки", "Соціальна робота і соціальне планування" і "Соціальна робота і медичні науки").

Упровадження спареної спеціальності у бакалавраті є також актуальним для України. Це дозволить випускникам програм, які передбачають отримання диплома бакалавра з соціальної роботи та додаткової спеціальності, розширити діапазон можливого працевлаштування і покращити якість наданих послуг клієнтам соціальних служб (наприклад, фахівець соціальної роботи і права зможе не тільки надати послуги соціального характеру, але й забезпечити кваліфіковану юридичну консультацію, а в окремих випадках – виступити юристом-правозахисником).

Заслугує на впровадження досвід Австралії щодо підготовки магістрів соціальної роботи, освітньо-професійними програмами якої передбачено вибір одного з двох напрямів професійної підготовки: 1) практичний, який передбачає отримання диплома магістра-практика з соціальної роботи та 2) дослідницький, що веде до оволодіння дипломом магістра-науковця з соціальної роботи. Останній (в окремих випадках диплом бакалавра з соціальної роботи з відзнакою) дає право продовжити навчання у докторантурі. Характерним для Австралії є наявність двох форматів освітньо-кваліфікаційного рівня доктора: 1) освітньо-кваліфікаційний рівень доктора з дослідження та 2) професійний освітньо-кваліфікаційний рівень доктора.

Наявність широкого спектру спеціалізацій у магістратурі Шкіл соціальної роботи Австралії дозволяє адресно й ефективно вирішувати індивідуальні, групові та суспільні проблеми. Вивчення австралійського досвіду підготовки магістрів за різними соціальними спеціалізаціями, які, в сучасних умовах, перебувають у стані зародження, сприятиме прискоренню їх запровадження в українському освітньому просторі. Розширення сфер спеціалізації соціальних працівників в Україні дозволить звужити коло їх обов'язків і підвищити рівень ефективності надання послуг.

Для вітчизняних закладів освіти заслуговує уваги австралійський досвід удосконалення освітньо-професійних програм підготовки соціальних працівників шляхом постійного вдосконалення змісту і впровадження інноваційних технологій. Розширення можливостей вибору дисциплін за інтересами студентів у Школах соціальної роботи Австралії (елективів – предметів, що обираються із списків, що пропонує даний навчальний заклад, або інші навчальні заклади країни) дозволяє не тільки поглибити знання з конкретної сфери діяльності соціальної роботи і задовольнити їх індивідуальні нахили та вподобання шляхом формування індивідуальних навчальних планів але й отримати додаткову спеціальність у рамках диплома або сертифіката післядипломної освіти.

2. Забезпечення неперервності процесу професійної підготовки соціальних працівників за рахунок упровадження ефективних програм післядипломної освіти, що є характерним для Австралії, дозволяє вдосконалювати професійні знання, вміння і навички кваліфікованих фахівців з соціальної роботи та отримати нову спеціальність або спеціалізацію. Залучення соціальних працівників до навчання за різними програмами післядипломної освіти, що передбачають дипломну підготовку (отримання дипломів або сертифікатів післядипломної освіти з соціальної роботи), курси підвищення кваліфікації та перекваліфікації, є обов'язковою умовою для отримання ліцензії на право здійснення практичної соціальної роботи. В Австралії після закінчення вищого навчального закладу та в процесі практичної діяльності, соціальний працівник зобов'язаний постійно вдосконалювати свої професійні знання, вміння і навички (брати участь у наукових конференціях, семінарах; опрацьовувати наукову та періодичну літературу з соціальної роботи; публікувати статті, підручники; залучатись до програм академічного навчання на базі Школи соціальної роботи) та щороку документально (шляхом здачі письмового звіту про виконану роботу) підтверджувати свою участь у програмах післядипломної освіти.

3. На особливу увагу заслуговує австралійський досвід упровадження партнерської співпраці між навчальними установами та соціальними організаціями і взаємної відповідальності за результативність цього процесу.

Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників в Австралії побудована за принципом почергового навчання, що передбачає поєднання теоретичного навчання у вищих навчальних закладах і проходження практики у соціальних агентствах. У контексті вище сказаного, цікавим для впровадження в Україні є досвід Австралії щодо організації практичної підготовки соціальних працівників, а саме:

- укладення двосторонньої угоди між соціальною установою та студентом із зазначенням обов'язків обох сторін;
- участь у практичній підготовці, окрім студента, представників вищого навчального закладу (координатора практики) та бази практики (польового інструктора і супервізора завдань);
- можливість паралельного проходження студентами практики та проведення інтерактивного семінару, що сприятиме ефективному застосуванню теоретичних знань на практиці і надаватиме можливість для обміну досвідом та обговорення і вирішення проблемних і конфліктних ситуацій;
- наявність у студента робочого плану з польової практики, основними структурними компонентами якого були б розділи з інформацією про: основні цілі практичної підготовки та необхідні практичні навички і теоретичні знання для їх досягнення; знання, навички і вміння, які студент хоче отримати під час практики; заплановані види завдань та методи їх реалізації; розподіл діяльності студента під час практики; методи оцінювання практики;
- наявність спеціалізованої практики у магістратурі з соціальної роботи;
- підготовка професійного портфоліо з бази практики на рівні магістратури;
- щотижнева здача звіту польовим інструктором про роботу студента на практиці;
- виконання дослідницьких завдань рідного рівня складності;
- впровадження поетапного (проміжного та кінцевого) оцінювання практики координатором практики за погодженням із польовим інструктором.

В Австралії, на відміну від України, соціальні агентства проявляють високу готовність до прийому практикантів. Про це свідчить можливість вибору студентами – майбутніми соціальними працівниками – бази практики відповідно до своїх наукових та особистих інтересів.

Важливим для України є досвід використання у Школах

соціальної роботи Австралії різноманітних організаційних форм і методів навчання, що є інноваційними для вітчизняної системи: креативних, когнітивних методів організації навчальної діяльності, різних форм проміжного та підсумкового контролю (підготовку есе, звітів по вивчених предметах чи пройденої практики, наукових робіт, виконання письмових завдань, тестів і домашніх завдань, різного роду проектів, презентацій, контрольних завдань); активне використання on-line зв'язку, слухання лекцій по Інтернету, проведення консультацій викладачами Школи з допомогою використання Інтернет-технологій, пошук інформації в Інтернеті, робота з навчальною та довідковою літературою, підготовка звітів, розробка проектів та презентацій, виконання різних індивідуальних та групових вправ тощо.

Зразковим для наслідування в освітньому просторі України, є механізми соціального захисту студентів-майбутніх соціальних працівників у вищих навчальних закладах Австралії, а саме: стипендії для відмінників у навчанні, молодих науковців, соціальні стипендії, гранди, фінансова підтримка студентських організацій, виділення коштів на проведення наукових дослі-

джень, закупівлю необхідного навчально-методичного матеріалу, діяльність наукових лабораторій, створення оптимальних умов для навчання та проходження практики, проживання, працевлаштування студентів, соціальний захист студентів із числа дітей-сиріт, дітей позбавлених батьківського піклування, осіб з особливими потребами, малозабезпечених молодих людей.

4. Актуальним для України є створення належної експертної установи стосовно ліцензування й акредитації освітньо-професійних програм і професійного зростання фахівців. Заслугує на увагу досвід Австралії, де Асоціація Соціальних Працівників є єдиним органом, що на законодавчому рівні здійснює моніторинг якості освітніх послуг шляхом акредитації освітньо-професійних програм Шкіл соціальної роботи; видає та оновлює ліцензії на право практичної діяльності професійним соціальним працівникам; визначає рівень професійної кваліфікації і сприяє післядипломній освіті відповідних фахівців.

Аналіз основних ідей австралійського досвіду підготовки соціальних працівників у вищих навчальних закладах дасть змогу використати їх в умовах вдосконалення системи соціальної освіти України.

Література і джерела

1. Australian Association for Social Work & Welfare Education. A Handbook for Field Educators in Social Work and Social Welfare. The Field Educator Manual Project Group, Charles Sturt University – Riverina, 1991. – 102 p.
2. Bologna Seminar Council of Europe Higher Education Forum on Qualifications Frameworks. Directorate General IV: Education, Culture and Heritage, Youth and Sport. Council of Europe Headquarter, 11 – 12 October. – Strasbourg, 2012. – P.44.
3. James Cook University. Department of Social Work and Community Welfare. Courses Structure. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 12.05.2012: – <<http://www.jcu.edu.au/courses.html>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
4. The University of Sidney. School of social work. Bachelor of Social Work. Handbook 2013. Program Structure [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 02.03.2013: – <http://www.usyd.edu.au/current_students/undergraduate/bsw/program_structure.shtml>. – Загол з екрану. – Мова англ.
5. University of Melbourne. History of School of Social Work [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 12.03.2013: – <http://www.socialwork.unimelb.edu.au/aboutus/history>>. – Загол з екрану. – Мова англ.

В статье раскрыты организационные аспекты реализации прогрессивных идей австралийского опыта подготовки социальных работников в образовательном пространстве Украины: усовершенствование технологий профессиональной подготовки, обеспечение профессионального роста социальных работников за счет внедрения программ последипломного образования; налаживания партнерского сотрудничества между высшими учебными заведениями и социальными учреждениями, рост роли Ассоциации Социальных работников в лицензировании и аккредитации программ социального образования и профессиональной деятельности специалистов.

Ключевые слова: социальная работа, социальная деятельность, социальный работник, профессиональная подготовка социальных работников.

The article deals with the organizational aspects of using of the progressive ideas of the Australian experience of social workers training in the educational space Ukraine: the improving of training technology, providing professional development of social workers by implementing programs of postgraduate education, establishing partnerships between universities and social institutions, the role of Association of Social Workers in the licensing and accreditation of social education and professional activity programs.

Key words: social work, social work, social worker, professional training of social workers.

УДК 378

КУЛЬТУРА ПРОФЕСІЙНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ

Слюсар Тетяна Антонівна
м.Черкаси

Проаналізовано особливості спілкування педагога зі студентами, критерії визначення діалогу, ознаки того, що у викладача є контакт зі студентами у процесі спілкування, а також чотири етапи комунікації, що становлять основу педагогічної взаємодії. Досліджено значення професійного педагогічного спілкування викладача зі студентами.

Ключові слова: професійне педагогічне спілкування, педагог, цілі спілкування, діалог, бесіда, комунікація.

Непрофесійне педагогічне спілкування породжує страх, невпевненість, спричинює зниження працездатності, порушення динаміки мовлення і в результаті появу стереотипних висловлювань у студентів, бо у них зменшується бажання думати і діяти самостійно.

Теоретичні та практичні аспекти професійного педагогічного спілкування розроблені в роботах Мешко Г.М. у праці «Вступ до педагогічної професії», Зязюна І.А. у праці «Педагогічна майстерність», а також у роботах Кузьмінського А.І., Кра-

мущенко Л.В., Кривонос І.Ф. та інших.

Мета статті полягає у дослідженні важливості майстерності педагогічного спілкування для забезпечення через викладача трансляції студентам людської культури, допомагає засвоєнню знань, сприяє становленню ціннісних орієнтацій під час обміну думками, забезпечує формування власної гідності студентів.

Професійне педагогічне спілкування - комунікативна взаємодія педагога зі студентами, батьками, колегами, спрямована на встановлення сприятливого, психологічного клімату, психологічну оптимізацію діяльності і стосунків.

Аналізувати педагогічне спілкування слід з різних боків, тому що це явище багатогранне. Повноцінне педагогічне спілкування є не лише багатограним, а й поліфункціональним. Воно забезпечує обмін інформацією і співпереживання, пізнання особистості і самоутвердження, продуктивну організацію взаємодії.

Орієнтація на поліфункціональність спілкування дає змогу педагогу організувати взаємодію на занятті і поза ним як цілісний процес: не обмежуватися плануванням лише інформаційної функції, а створювати умови для обміну ставленнями, переживаннями; допомагати кожному студентові гідно самоутвердитися в колективі, забезпечуючи співробітництво і співтворчість у групі.

Спілкування педагога зі студентами є специфічним, тому, що за статусом вони виступають з різних позицій: педагог організовує взаємодію, а студент сприймає її і включається в неї. Треба допомогти студенту стати активним співучасником педагогічного процесу, забезпечити умови для реалізації його потенційних можливостей, тобто забезпечити суб'єкт-суб'єктний характер педагогічних стосунків.

Суб'єкт-суб'єктивний характер педагогічного спілкування - принцип його ефективної організації, що полягає у рівності психологічних позицій, взаємній гуманістичній установці, активності педагога та студентів, взаємопроникненні їх у світ почуттів та переживань, готовності прийняти співрозмовника, взаємодіяти з ним.

Залежно від орієнтації, взаємозвернення, а також активності учасників, педагогічне спілкування може розвиватися за двома основними типами: як діалогічне або як монологічне. У монологічному спілкуванні відбувається поляризація за активністю: одні інструктують, наказують, диктують, інші - пасивно сприймають цей вплив; у діалогічному - активні всі, хто бере участь у конструктивному співробітництві.

Викладач нерідко вдається саме до авторитарних вказівок, настанов, пояснень. За цих умов спілкування може бути зведене до одноголосся педагога. Діалог передбачає багатоголосне, поліфонію думок, висловлювань, дій усіх його учасників.

Критеріями визначення діалогу є:

1. Визнання рівності особистісних позицій, відкритість і довіра партнерів. Для того, щоб стимулювати успішне самовиховання студента, педагогові слід давати вихованцеві інформацію про нього, але той повинен сам вчитися давати собі оцінку. Таким чином, йдеться про усунення оціненого судження, а про зміну його авторства. Так забезпечується співробітництво, рівність і активність обох сторін.

2. Домінанта, педагога над співрозмовником і взаємовплив поглядів. Гуманізація педагогічної взаємодії полягає в децентрації позиції викладача щодо всіх інтересів, які не збігаються з інтересами розвитку студента, а в діалозі - зосередженість на співрозмовникові - така позиція педагога в професійному спілкуванні, коли в центрі уваги викладача є особа співрозмовника, його мета, мотиви, точка зору, рівень підготовки до діяльності.

3. Модальність висловлювання і персоналізація повідомлення.

Персоналізація тексту повідомлення - критерій діалогічного педагогічного спілкування, який передбачає виклад ін-

формації від першої особи, звернення педагога та студентів до особистого досвіду, що пов'язаний з предметом повідомлення.

4. Поліфонія взаємодії і надання викладачем розвиваючої допомоги.

Поліфонія в спілкуванні - критерій діалогічного педагогічного спілкування, який передбачає можливість для кожного учасника комунікацій викладу своєї позиції. В індивідуальній бесіді зі студентом вона реалізується у формі розвиваючої допомоги. Студент сам проживає своє життя, і, якщо ми хочемо йому допомогти, слід залишити йому простір для власних зусиль, для праці його душі, тобто так побудувати взаємодію, щоб допомогти партнерові самому впоратися із своїми проблемами.

5. Двоплановість позицій педагога у спілкуванні.

У процесі професійного педагогічного спілкування педагог веде діалог не лише з партнером, а й з самим собою: активно включаючись у взаємодію, він водночас аналізує ефективність втілення власного задуму [1].

Ознаками того, що у викладача є контакт зі студентами, їхніми батьками в процесі спілкування, є:

- 1). взаємне особистісне сприйняття викладача і студентів, відкритість у стосунках і відвертість у висловлюваннях
- 2). згода з головними змістовними положеннями взаємодії. Сприйняття думок педагога і студентів як значущих, розвиток їх у подальшому спілкуванні;
- 3). єдність оцінних суджень;
- 4). наявність емоційного резонансу;
- 5). високий рівень контакту очей у бесіді;
- 6). збереження інтересу до подальшої взаємодії;
- 7). узгодженість поз, міміки та інтонації у діалозі.

Звичайна позиція педагога - дорослий, який настроєний на ділову взаємодію. Саме ця позиція проектує у студентові рівноправного партнера, створює атмосферу довіри. Прийоми реалізації цієї позиції можуть бути такі: "Я хочу порадитися з вами", "Давайте обміркуємо, вирішимо", тощо.

Урахування ролівої позиції викладача особливо важливе в організації індивідуальної бесіди. Брак контакту через неузгодженість настанов у взаємодії руйнує атмосферу взаємосприйняття і перекреслює можливість подальшого продуктивного спілкування.

Професійно-педагогічне спілкування викладача зі студентами має такі цілі:

- інформаційна - взаємний обмін науковою і навчальною інформацією;
- ціннісно-орієнтаційна - передавання суспільно-значущих і професійно-важливих норм і цінностей;
- регулятивна - переконання, навіювання та інші засоби впливу для регуляції спільної діяльності;
- соціальна - узгодження спільних дій, отримання зворотного зв'язку про характер стосунків між суб'єктами педагогічної взаємодії;
- спонукальна - мотивація діяльності студента, його психологічна підтримка.

Значення професійно-педагогічного спілкування викладача зі студентами:

1) Педагогічне спілкування є засобом реалізації мети, змісту і прийомів педагогічних впливів, які спрямовані на розвиток особистості студента як майбутнього фахівця.

2) Завдяки педагогічному спілкуванню викладач постає персоналізованим посередником між драмою наукових ідей і студентом.

3) Через експресивний бік педагогічного спілкування викладач «заражає» студентів своїм ставленням до науки, викликає у них живий інтерес до неї. Ось чому майстерність педагогічного спілкування є одним з найголовніших аспектів професіоналізму викладача.

4) Викладач своїм прикладом пропонує студентам культурну норму взаємин і спілкування і тим самим формує в майбутнього фахівця комунікативну компетентність, необхідну для

вирішення завдань професійно-педагогічної діяльності: вміння чути і розуміти іншу людину, висловлювати свої думки і почуття, регулювати емоційну напругу у взаємодії з іншою людиною, діяти відповідно до розуміння події та ін. У цьому виховне значення педагогічного спілкування.

5) Професійно-педагогічне спілкування сприяє передачі громадянських, національних, професійних і моральних цінностей. Воно формує духовний світ студента і презентує модель його майбутньої професійної поведінки, є сферою реалізації викладачем своїх сутнісних сил через процес персоналізації, «транслявання» свого «Я» на особистість студента. Спілкування з викладачем допомагає студентові самоствердитися в нових соціальних ролях «студента» і «майбутнього фахівця». Воно сприяє формуванню соціально-професійного аспекту «Я-концепції», коригує самооцінку та визначає перспективи особистісного зростання студента в навчально-професійній сфері. Завдяки педагогічному спілкуванню у студентів з'являються мотиви професійної самоосвіти й самовиховання [2].

Щоб навчитися професійному спілкуванню, треба чітко уявляти структуру цього процесу, знати, які вміння забезпечують його здійснення, яким чином можна удосконалювати виховний вплив на студентів. За

В.А. Кан-Каліком, є 4 етапи комунікації, що становить структуру педагогічної взаємодії:

1. Моделювання педагогом майбутнього спілкування (прогностичний етап).

2. Початковий етап спілкування. Мета його - встановлення емоційного і ділового контакту у педагогічній взаємодії.

3. Керування спілкуванням. Це свідомо і цілеспрямована організація взаємодії з користуванням процесу спілкування відповідно до визначеної мети.

4. Аналіз спілкування. Головне завдання цього етапу - співвідношення мети, засобів, результатів взаємодії, а також моделювання подальшого спілкування. Це етап самокоригу-

вання.

Стосовно кожного етапу педагогові слід дотримуватися певних правил, які оптимізують взаємодію: формування почуття "ми", демонстрація спільності поглядів, що усуває соціальні бар'єри, протиставлення і об'єднує для досягнення спільної мети;

- встановлення особистісного контакту, щоб кожен студент відчував зверненість саме до нього;

- демонстрація, власного ставлення, що виявляється в тому, як ми усміхаємося (відкрито, невимушено чи скептично), з якою інтонацією говоримо (дружно, сухо, тиснучи на учня), як експресивно забарвлені наші рухи (спокійні, стримані чи зневажливі, нервові), яку обрали дистанцію (довіри чи конфронтації);

- показ яскравих цілей спільної діяльності - накреслення спільного "ми" у майбутньому, що демонструє зацікавленість у співрозмовникові, міцність єдності;

- передача педагогом розуміння внутрішнього стану студентів - зчитування настрою співрозмовника, що сигналізує про зацікавленість у взаємодії, взаєморозумінні;

- постійний вияв інтересу до студентів. Це означає - слухати, ставити питання і дорожити їхньою думкою, співпереживати, підкреслювати позитивне, говорити компліменти, тобто робити все, що підтримує студента у його позитивних намірах;

- створювати ситуації успіху, потрібні для сприятливого психологічного тла взаємодії [3].

Реалізувати всі ці правила можливо, якщо викладач правильно обере стиль спілкування зі студентами.

Спілкування викладача у педагогічному процесі повинно здобути активність самого студента (вийти на діалог) і допомогти набуті йому позитивного досвіду організації діяльності і стосунків. Спрямованість на студента, його розвиток, захопленість своєю справою, професійне володіння організаторською технікою і делікатність – ось що стає запорукою стилю у педагогічній праці.

Література і джерела

1. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін. - Вища школа, 1997. – 548 с.
2. Педагогіка у запитаннях і відповідях: Навчальний посібник/ А.І.Кузьмінський, В.П.Омеляненко. – Київ, 2006. – 486 с.
3. Мешко Г.М. Вступ до педагогічної професії/ Г.М.Мишко – Альма Матер, 2010. – 378 с.

Проанализированы особенности общения педагога со студентами, критерии определения диалога, признака того, что у преподавателя есть контакт со студентами в процессе общения, а также четыре этапа коммуникации, которые составляют основу педагогического взаимодействия. Исследовано значение профессионального педагогического общения преподавателя со студентами.

Ключевые слова: профессиональное педагогическое общение, педагог, цели общения, диалог, беседа, коммуникация.

The specificity of communication of a teacher with students has been analysed, as well as the criteria of dialog determination, of a sign that a teacher has a contact with students in the process of communication, have been defined. The four stages of communication, which make the basis for pedagogical co-operation. The value of professional pedagogical communication of a teacher with students has been considered.

Key words: professional pedagogical communication, teacher, aims of communication, dialog, communicative, purpose of communication.

УДК 802.373

МОРФОЛОГІЧНІ МОДЕЛІ ТЕРМІНОТВОРЕННЯ В ЮРИДИЧНІЙ ТЕРМІНОЛОГІЇ (на матеріалі французької та української мов)

Смужаниця Діана Іванівна
м.Ужгород

У статті проаналізовані особливості морфологічного термінотворення в юридичній термінології, яка виконує одну з найважливіших функцій у житті суспільства, оскільки є засобом вираження правових

понять та правових відносин. Серед значної кількості моделей словотвору юридична терміносистема обирає для себе тільки деякі. Саме вони лежать в основі системної організації правової термінології.

Ключові слова: юридична термінологія, термінологічний словотвір, модель терміноутворення, терміноелемент.

Сучасний стан розвитку наукових учень характеризується посиленням інтересом до вивчення термінологічної лексики. Це пояснюється зростанням значущості термінології, розвитком новітніх технологій, що тісно переплітаються із піднесенням ролі науки в суспільстві. Розширюється міжнародне співробітництво спеціалістів різних країн, ділова й комерційна співпраця між державами, що веде до створення інтернаціонального термінологічного фонду та уніфікації різномовних терміносистем.

У цьому зв'язку важливе місце належить саме юридичній термінології, оскільки вона виконує чи не найважливіші функції в житті суспільства, будучи засобом вираження правових понять. Термінологічний словотвір залишається предметом аналізу значної кількості наукових праць сучасних вітчизняних та зарубіжних дослідників.

Утворення нових юридичних термінів проходить за тими ж словотворчими моделями і за допомогою тих же словотворчих засобів, що і в словах загальнолітературної мови. Значне місце в морфологічному терміноутворенні належить афіксації, тобто деривації за допомогою афіксальних морфем, поєднаних із словотворчою основою. Серед великої кількості моделей афіксального словотвору термінологія обирає для себе тільки деякі. Однак, на думку багатьох учених, саме вони стають одним з головних факторів системної організації термінології. Так, Т. Панько підкреслює, що „в морфологічній структурі слова-терміна, утвореного шляхом афіксації, органічно закладені основи структурної систематизації, які мають першочергове значення для термінології [2, 121].

Афікс повинен включати „термін у певну матрицю системи, тому семантичне навантаження його у зв'язку з цим інше, ніж у загальнонародній мові: конкретніше, чіткіше” [2, 168].

Як показав аналіз морфологічної структури досліджуваної вибірки юридичних термінів, більшість із них становлять іменники. Тому розглянемо насамперед морфологічний спосіб творення французьких юридичних термінів-іменників та їх українських відповідників. Найчисленнішими серед них є терміни, утворені за наступними моделями.

Модель 1. **V + -tion**, відповідником якої в українській мові здебільшого є модель: основа дієслова + **-ння**

abolir → *abolition* – скасувати → скасування;

incarcérer → *incarcération* – помістити в тюрму → утримання в тюрмі;

légaliser → *légalisation* – узаконювати → узаконення.

Терміноелемент **-tion** є досить активним при творенні юридичних термінів. За похідну основу береться основа дієслова, а новоутворений термін (як у французькій мові з терміноелементом **-tion**, так в українській з терміноелементом **-ння**) вживається на позначення процесу.

Модель 2. **V + -ment**, де дієслово означає саму дію, а утворений додаванням **-ment** іменник – результат дії.

enlever → *enlèvement* – вилучати → вилучення;

dédommager → *dédommagement* – відшкодовувати збитки → відшкодування втрат.

Українські юридичні терміни, які відповідають моделі 2, як видно з прикладів, утворюються також додаванням до основи дієслова суфікса **-ння**.

Модель 3. **V + -eur** → **V + -ач** в українській мові.

Така модель лежить в основі утворення термінів-іменників на позначення предметів чи осіб за виконуваною роботою, видом діяльності.

attiser → *attiseur* – підбурювати → підбурювач;

extorquer → *extorqueur* – вимагати → вимагач.

Подібною до попередньої є модель 4. **V + -ien**. Іменник, утворений від дієслівної основи, означає рід занять, професію. Українською мовою передається моделями **V + -ач** або **V +**

-ець

garder → *gardien*_m – охороняти → охоронець, наглядач → наглядач.

Модель 5. **V + 0**. Від дієслівних основ без додавання будь-якого терміноелементу утворюються іменники загального значення, іменники, які позначають здебільшого результат дії.

insulter → *insulte*_f – ображати → образа;

forcer → *force*_f – брати силою → насилля;

exiler → *exil*_m – виганяти → вигнання;

fouiller → *fouille*_f – обшукувати → обшук;

garder → *garde*_f – наглядач → нагляд.

Більшість французьких термінів-іменників, утворених за моделлю 5, мають за еквівалент відповідну модель **V + 0** в українській мові. Особливістю термінів з нульовим суфіксом є те, що вони позначають процес дії або результат, наслідок дії. Якщо ж у французькій мові термін-іменник моделі **V + 0** є абстрактним поняттям, то його українським відповідником частіше виступає термін з суфіксом **-ння** для позначення процесу або просто віддієслівний іменник: *виганяти* – *вигнання*, *ображати* – *образа*.

Наступні кілька моделей ґрунтуються на утворенні спільно-кореневого іменника додаванням терміноутворчого елементу до вихідного терміна-іменника.

Модель 1. **N + -ment**, при цьому абстрактний іменник, утворений від дієслова разом з терміноутворчим елементом **-ment** формують новий термін-іменник, що позначає здебільшого результат дії.

débouté → *déboutement* – відмова (в позові) → постанова суду про відмову (в позові).

Модель 2. **N + -ier**. Від іменника – назви установи, додаванням терміноутворчого елементу **-ier** утворюється термін-іменник на позначення діяча цієї установи або ж професії:

*douane*_f → *douanier*_m – митниця → митник;

*greffe*_m (du tribunal) → *greffier*_m – канцелярія суду → секретар суду;

*géôle*_m → *géolier*_m – тюрма → тюрмний наглядач.

Слід відмітити, що при утворенні юридичних термінів за цією моделлю не існує єдиних морфологічних норм поєднання основи з терміноелементом. У деяких випадках основа просто зливається з ним, інколи вона трансформується або ж втрачає кінцеві звуки – проходить усичення основи. В українській мові утворений юридичний термін містить суфікс **-ик** чи **-ач** для позначення особи-діяча.

Модель 3. **N + -age**, де **N** – іменник-діяч після приєднання терміноутворчого елементу **-age** утворює новий іменник з позначенням дії чи стану, виражених основою вихідного **N**:

brigand → *brigandage* – злочинець, що здійснив озброєний напад → озброєне пограбування.

Описана модель є підґрунтям для наступної, при якій основа іменника з **-age** приєднує терміноелемент **-eur**, формуючи таким чином термін на позначення особи-діяча за виконуваною ним роботою. Так, наприклад за моделлю **N – -age + -eur** утворені терміни-іменники:

*cambriolage*_m → *cambrioleur*_m – квартирна крадіжка → квартирний злодій;

*sarcabouillage*_m → *sarcabouilleur*_m – шахрайство → шахрай;

*chômage*_m → *chômeur*_m – безробіття → безробітний.

Терміни, що позначають особу-діяча, утворюються також за моделями:

N + -iste: *grève* → *gréviste* – страйк → страйкар, бунтівник.

N + -é: *handicap* → *handicapé* – обмеження працездатності → особа з обмеженою працездатністю. А в їхніх відповідниках в українській мові часто використовуються слова людина,

особа, або ж типові для загальнолітературної мови суфікси на позначення особи, діяча -**ар**, -**ик**, -**ач**. Тобто, українські моделі відповідники наступні:

Ім.+ -ар, Ім.+ -ик, Ім.+ -ач.

Наступна модель **N + -erie** формує іменники-назви установ від термінів-іменників назв професії:

gendarme_m → gendarmerie_f – жандарм → жандармерія. Українським відповідником слугуватиме термін з кінцевим -**ерія**

Ми не ставили собі за мету визначити місце певної моделі в системі термінотворення французької чи української юридичної лексики, оскільки для цього необхідно не тільки виявити, а й описати модель: частотність або поширеність її вживання в спеціальній літературі, семантична наповнюваність, продуктивність, активність, співвіднесеність її з іншими моделями.

Префіксацію як спосіб утворення нових термінологічних одиниць і поповнення юридичних термінів також можна віднести до поширених. Продуктивними залишаються префікси латинського та грецького походження, які формують юридичні терміни зі сфери міжнародного вжитку.

Розглянемо детальніше відповідники найуживаніших термінотворчих елементів. Так, терміноелемент **со-** має значення спільності, подібності і передається українською мовою здебільшого:

1) словами з префіксом **спів-**:

collaboration_f – співробітництво; coindivisaire_m – співвласник;

2) термінами з префіксом **ко-**: *co-impérium – коімперіум (спільна влада кількох держав над чужою територією);*

3) словосполученнями, утвореними за схемою: „**один**” + **переклад основи терміна**: *coégérant_m – один із управляючих; cohéritier_m – один із спадкоємців (при наявності кількох);*

4) словосполученнями, що включають слово **разом** або його контекстуальні відповідники: *cohabiter – жити разом.*

Терміноелемент **dis** входить до складу юридичних термінів із значенням, протилежним словотвірній основі чи зі значенням ненааявності певної ознаки. В українській мові вони відтворюються:

1) українськими термінами із префіксом **дис-**: *discréditer – дискредитувати; discrimination – дискримінація;*

2) термінами з префіксом **роз-**: *dislocation (d'un Etat) – розчленування (держави);*

3) термінами з префіксом **пере-**: *disqualifier – перекваліфіковувати;*

4) термінами-словосполученнями, у складі яких зустрічаються слова „**звільняти**”, „**припинення**”, „**ліквідація**”: *dissolution_f – припинення діяльності, розформування, ліквідація; dispenser – звільняти від обов'язків.*

Французькі юридичні терміни з терміноелементом **extra-** мають за формальні відповідники в українській мові **екстра-**, **поза-**, рідше **не-**: *extracontractuel – позадоговірний; extraconjugal – позашлюбний; extralégal – незаконний; extrajudiciaire – позасудовий; extraterritorial – екстратериторіальний.*

За допомогою термінотворчих елементів **sub-** та **sous-** утворюються юридичні терміни зі значеннями неповноти вираження певної властивості, підпорядкування вищій ланці в ієрархічній структурі.

В українській мові формальним відповідником цього терміноелемента є префікс **суб-**, однак це не означає, що терміни з префіксами **sub-** чи **sous-** найважливіше передаються українськими термінами із префіксом **суб-**. Існує кілька еквівалентних варіантів у межах юридичної терміносистеми української мови:

1) терміни з префіксом **суб-**: *sous-contrat_m – субпідряд; sous-compte_f – субрахунок; sous-préfet_m – субпрефект; sous-licence_f – субліцензія;*

2) терміни з префіксом **під-**: *subdivision_f (administrative)*

– *підрозподіл; sous-bail_m – піднайм; subornation_f – підкуп*. У виразі *subornation d'interprète* вживається у значенні спонукання перекладача до неправильного перекладу. Існують терміни, для яких однаково підходить у перекладі вживання як міжнародного терміноелемента **суб-**, так і українського **під-**: *subordination_f – підпорядкування, субординація;*

3) терміни з префіксом **недо-**: *sous-estimation_f – недооцінка; sous-évaluation_f – недооцінка, занижена оцінка; sous-livraison_f – недопоставка;*

4) термінами зі словами „нижчий”, „молодший” за званням чи посадою: *sous-directeur_m – заступник директора; sous-brigadier_m – чин молодшого керівного складу в поліції; soussigné_m – нижчепідписаний.*

Терміноелемент **quasi-** утворює терміни-іменники, відповідниками яких в українській мові є також терміни з запозиченим елементом **квазі-**, або ж власне українським префіксом **псевдо-**. На нашу думку, при такому перекладі доцільно подавати коротке пояснення або ж перекладати значення описовим методом: *quasi-délict_m (civil) – квазіделікт (навмисне правопорушення); quasi-contrat_m – квазіконтракт, квазідоговір (ведення чужих справ без доручення).* В останньому випадку можна використати терміноелемент **псевдо-**: *quasi-contrat_m – псевдодоговір.*

Частіше українському терміноелементу **псевдо-** відповідає при перекладі французький еквівалент **pseudo-**: *pseudo – récidive_f – псевдорецидив (здійснення кількох злочинів внаслідок збігу несприятливих обставин); pseudonyme_m – псевдонім.*

Міжнародний терміноелемент **poly-** має значення „багато” і перекладається українською мовою своїм безпосереднім відповідником **полі-** або ж словами з початковою основою **багато-**: *polygamie_f – багатомішлюбність; polygraphe_m – поліграф, детектор брехні.*

За допомогою префікса **pré-** утворюються французькі юридичні терміни, українські відповідники яких:

1) приєднують слова „**попередній**”, „**наперед**” до значення основи: *précrédit_m – попередня оплата; prédécède_m або prêtourant_m – раніше померлий; préfinancement_m – попереднє фінансування, передоплата; préfixer – встановлювати наперед; préméditer – наперед обдумовувати;*

2) використовують термін з префіксом **перед-**: *préfinancement_m – передоплата; préretraite_f – передпенсійне припинення трудової діяльності;*

3) передаються описовим шляхом через розкриття лексичного значення позначуваного поняття: *prédécé_m – смерть однієї особи, яка настала раніше смерті іншої особи; prédélinquant_m – особа, схильна до вчинення злочинів.*

Префіксальний тип термінологічного словотвору в обох мовах існує практично тільки у своєму монопрефіксальному різновиді (98,3% у французькій та 95,4 в українській мовах відповідно) з основною морфемою у постпозиції до додаткової.

Менш характерним для проаналізованого мовного матеріалу є префіксально-суфіксальний спосіб термінотворення, зокрема, доволі поширеним явищем при цьому є наявність одного з терміноелементів греко-латинського походження у французькій мові, що значно спрощує його розуміння та переклад, оскільки термінотворчий елемент має чітко закріплені за ним загальновідомий зміст. В українській мові він матиме свій власнеукраїнський відповідник або ж описовий варіант тлумачення його значення: *indémontrable – те, що не можна довести; détournement_m – викрадення, присвоєння, encellulement_m – одиночне ув'язнення, antidépense_m – позначення задньою дамою, contre-interrogatoire_m – перехресний допит; multirécidiviste – багатомішлюбний рецидивіст; multiscarte_m – торговий представник кількох фірм.*

Виявлено групи однокоренових віддієслівних юридичних

термінів, які позначають активну і пасивну особу-діяча певного процесу: *lésér* – заподіяти збитки, *lésé*_m – особа, що зазнала втрат, *lésionnaire*_m – той, що завдає збитки. Як показав аналіз нашого досліджуваного матеріалу, похідні французькі терміни залишаються ціліснооформленими майже у всіх випадках та утворюються за суфіксальними моделями.

Таким чином, за характером термінотворення в підмові юриспруденції нами не виявлено особливих розходжень у типології морфем чи словотворчих моделей. У порівнюваних терміносистемах паралелізм віддієслівного, відіменного чи віда́д'єктивного термінотвору, а також домінування словотворчих аналогів свідчать про типологічну близькість юридичних терміносистем на словотворчому рівні.

Література і джерела

1. Карабан В. І. Переклад англійської наукової і технічної літератури: Граматичні труднощі, лексичні, термінологічні та жанрово-стилістичні проблеми / Вячеслав Іванович Карабан. – Вінниця: Нова книга, 2002. – 564 с.
2. Панько Т.І., Кочан І.М., Мацюк Г.П. Українське термінознавство. – Львів: Світ, 1994. – 216 с.
3. Драюк В.М., Журавльов С.Ю. Російсько-український словник юридичних термінів. – К.: Юрінформ, 1993 – 241 с.
4. Cornu G. Vocabulaire juridique. – P.: P.U.F., 1990. – 935 p.

В статтє проанализированы особенности морфологического словообразования в юридической терминологии, которая выполняет одну из наиболее важных функций в жизни общества, являясь средством выражения правовых понятий и правовых отношений. Среди значительного количества моделей словообразования юридическая терминосистема выбирает для себя только некоторые. Именно они лежат в основе системной организации правовой терминологии.

Ключевые слова: юридическая терминология, терминологическое словообразование, модель словообразования, терминологический элемент.

The author of the article has analyzed the morphological features of terms in legal terminology, which performs one of the most important functions in a society as means of expressing legal concepts and relations. Among the large number of models of word formation, legal terminological system chooses for itself only some of them. They namely underlie the systematic organization of legal terminology.

Keywords: legal terminology, terminology derivation, the model of terminology system, term.

УДК: 364.122 – 053.6

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ДЕЗАДАПТАЦІЇ У ПІДЛІТКІВ

Сойма Наталія Дмитрівна
м.Ужгород

В статті розглядається явище підліткової дезадаптації на сучасному етапі розвитку України. Сучасне суспільство висуває нові вимоги до розвитку особистості, зокрема її емоційної сфери - формування ініціативності, сміливості, вміння приймати самостійні рішення, швидко адаптуватися до різних умов. Особливо важко прийняти сучасні умови розвитку найбільш вразливій віковій категорії суспільства – підліткам. Для того щоб, в умовах демографічної кризи Україна не втратила майбутніх громадян, свій майбутній трудовий ресурс, необхідно проводити і реалізувати комплекс соціально-педагогічних заходів, спрямованих на відновлення у підлітків порушення соціальних зв'язків та відносин. Останніми роками в зв'язку із перехідним станом нашого суспільства, що спричинив загальну кризу в багатьох сферах життя, проблема дезадаптації набула надзвичайної актуальності.

Ключові слова: дезадаптація, депресія, девіація, підліток, підліткова дезадаптація, емоційна дезадаптація, проблема ситуація, соціалізація.

Сучасне суспільство висуває нові вимоги до розвитку особистості, зокрема її емоційної сфери - формування ініціативності, сміливості, вміння приймати самостійні рішення, швидко адаптуватися до різних умов. Особливо важко прийняти сучасні умови розвитку найбільш вразливій віковій категорії суспільства – підліткам.

Актуальним у сучасних умовах є питання комплексного вивчення дезадаптації дітей (підлітків) у школі. Як свідчать результати наукових досліджень (М.Р.Бітянова, М.Р.Бітянова, Г.М.Бреслав, Г.В.Бурменська, І.О.Коробейников, Н.Г.Лусканова, Н.Ю.Максимова, Р.В.Овчарова та ін.), діти відчують стан дезадаптації при систематичному шкільному навчанні. З

цим пов'язані проблеми важковиховуваності та труднощів у навчанні; медико-біологічні (поведінкові, патохарактерологічні) (Ю.М.В'юнкова, Н.Л.Коновалов, О.Л.Кононко, В.Ларрі, М.Д.Сілвер та ін.) і соціопатичні дисфункції, які ускладнюють процес соціальної адаптації в будь-якому віці (В.І.Гарбузов, О.І.Захаров, Л.П.Пономаренко, А.С.Співаковська, О.В.Хухлаєва, І.С.Булах, Г.Гартманн, Н.Квінн, Д.Келлі, М.Раттер, Г.О.Хомич).

Для того щоб, в умовах демографічної кризи Україна не втратила майбутніх громадян, свій майбутній трудовий ресурс, необхідно проводити і реалізувати комплекс соціально-педагогічних заходів, спрямованих на відновлення у підлітків порушення соціальних зв'язків та відносин.

Останніми роками в зв'язку із перехідним станом нашого суспільства, що спричинив загальну кризу в багатьох сферах життя, проблема дезадаптації набула надзвичайної актуальності.

Мета статті – визначити шляхи формування дезадаптації підлітків. Завдання, що дозволяють наблизитись до мети: розкрити особливості підліткового віку та виявити фактори, що сприяють формуванню дезадаптації.

Отже, підліток – це особлива категорія населення, це юнак або дівчина в перехідному від дитинства до юності віці. Сучасна наука визначає підлітковий вік в залежності від країни (регіону проживання) і культурно-національних особливостей, а також статі (від 12-14 до 15-17 років). Зазвичай цей вік називають перехідним. У цей час у підлітків виникають часті суперечки з батьками, хтось із підлітків шукає себе, свої цілі в житті, захоплюється філософією [1].

В основному різко погіршуються відносини з батьками. Людина в перехідному віці стає занадто агресивною та запальною. Але підлітковий період – це період соціалізації і сильного

розвитку розуму.

Окремо слід зупинитися на підлітковій кризі, яку пов'язують з духовним зростанням особистості підлітка і зміною його соціального статусу. Емпіричні дослідження, які справді такі вказують на те, що в одних підлітків яскраво виявляються основні симптоми кризи: впертість, негативізм, егоцентризм, зухвалість, протести проти авторитетів, відчуження (деперсоналізація), порушення оцінки образу фізичного "Я" та ідентичності, асоціальність поведінки. В інших особистісний розвиток відбувається без особливих екстраординарних зовнішніх проявів [2].

В силу свого егоцентризму та зухвалості підліток часто стикається з проблемними ситуаціями, з яких він самостійно не в змозі знайти вихід. Допомогу, на першому етапі, надають батьки, але якщо ситуація занадто критична – то за допомогою, частіше за все звертаються до соціального працівника, який працює з певною категорією людей, або ж до сімейного психолога, які допоможуть їм знайти вихід з проблемної ситуації.

Проблемна ситуація – це характеристика стану соціокультурного життя суспільства на індивідуальному, груповому й загальносоціальному рівнях, при якому під дією визначених (зовнішніх або внутрішніх) чинників раніше сталі процеси способу життя і взаємодії людей, їхні динамічні зв'язки з оточенням здаються порушеними, а механізми відновлення балансу таких стосунків і зв'язків багато в чому відсутні [3, с.55].

Проблемні ситуації, з яких важко самостійно знайти вихід можуть тягнути за собою цілий спектр різних відхилень, таких як: депресія, девіація дезадаптація. Депресія – це психічний розлад, що характеризується «депресивною тріадою»: зниженням настрою і втратою здатності переживати радість (ангедонія), порушенням мислення (негативні судження, песимістичний погляд на події і т. д.), рухової загальмованості. При депресії знижена самооцінка, спостерігається втрата інтересу до життя і звичної діяльності. Девіація – поведінка, що не узгоджується з нормами, не відповідає сподіванням соціальної групи або всього товариства; жертви девіації. Дезадаптація – цей термін позначає порушення пристосування організму до умов існування, у першу чергу до соціального середовища. Отже, дезадаптованість – це не процес, а стан, що виникає від незадоволення основних потреб у результаті використання неадекватних способів поведінки. При цьому виникає невроз або психопатія, що характеризуються незбалансованістю на організмичному рівні в системі особистість – середовище. Стан балансу є стан задоволеності потреб особистості.

Перетворення людського індивіда (як представника *homo sapiens*) в особистість відбувається в процесі соціалізації. Соціалізація, тобто процес входження дитини в соціальне середовище, включає в себе засвоєння мови, норм поведінки, моральних цінностей, – загалом усього того, що складає культуру суспільства. Процес входження дитини в соціальне середовище під керівництвом дорослої людини називається вихованням. Виховання являє собою комплекс впливів, що забезпечують соціалізацію індивіда. Основним завданням дорослого тут є передання дитині тих моральних цінностей і норм поведінки, які відповідають вимогам суспільства. Якщо ж дитина не засвоює позитивного соціального досвіду, не може адаптуватися щодо зразків поведінки та вимог вихователя (який у даній ситуації уособлює для підлітка соціум у цілому), то процес соціалізації порушується, а поведінка дитини стає соціально дезадаптованою. Що і є першим кроком до формування дезадаптації у підлітка [4, с. 64].

До підліткової дезадаптації схильні діти з певними особистісними рисами. М. Херберт розглядає низьке самооцінювання та невпевненість у собі як джерела дезадаптації. Занижені самооцінювання породжують певні емоційні реакції, почуття тривожності, стан суму, іноді заздрості й часто тривале негативне забарвлене емоційне самопочуття [5].

Отже, більшість підлітків, схильних до дезадаптації, мають емоційну нестабільність. Це характерно для сімей, у яких головним типом виховання є підвищена моральна відповідальність, домінуюча гіперпротекція. Найбільшу схильність до емоційної дезадаптації мають інтровертовані підлітки з високими показниками нейротизму. Для цих підлітків властива стійка емоційна лабільність, вираженість явищ тривожного ряду, вразливості, сензитивності, тенденції сильно переживати події, ситуації, вони нерішучі, неспокійні, не наполегливі в досягненні мети, їх пізнавальні здібності заблоковані негативними емоціями.

Досліджуючи тему підліткової дезадаптації, ми можемо прослідкувати наскільки поширена дезадаптованість серед юнаків. Потреба такого дослідження визначається значним обсягом зусиль, що витрачається на подолання цієї проблеми. На сьогодні багато різних закладів та реабілітаційних центрів по подоланню дезадаптованості вимагають співпраці мультидисциплінарних команд дослідників: психологів, педагогів та соціальних працівників. Попередження дезадаптації у підлітка має стати головною ланкою на шляху ефективного запобігання випадкам дезадаптації дорослого населення країни у майбутньому.

Література і джерела

1. Цукерман Г.А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов: Пособие для учителей / Г.А. Цукерман. Фирма "Интерпракс" - Москва-Рига, 1994. - 156 с.
2. Особистісне зростання підлітка [Електронний ресурс] // Вікова та педагогічна психологія. Ред. : О.В. Скрипченко. Режим доступу: http://pidruchniki.ws/13990507/psihologiya/vikova_ta_pedagogichna_psihologiya_-_skripchenko_ov. - Мова укр.
3. Соціальна робота з різними категоріями клієнтів: науково-навчально-методичний посібник для студентів, магістрантів, аспірантів та спеціалістів у галузі соціальної педагогіки, соціальної роботи / Харченко С.Я., Кратінова М.С., Ваховський Л.Ц., Кратінова В.О., Песоцька О.П., Караман О.Л. - Луганськ: "Альма-матер", 2003. - 198 с
4. Тіхонова М.І. Індивідуально-психологічні фактори емоційної дезадаптації дітей молодшого шкільного віку [Текст] : збірник наукових трудов / М.І. Тіхонова // Психологія / ред. С. Д. Максименко [(та ін.) ; відп. ред. Л. В. Долинська. - Київ, 2003. - Вип. 20. - С. 180-190.
5. Хоменко И.С. Особенности адаптации ребенка к школе (рекомендации для родителей) / И.С. Хоменко // Классный журнал 5+. – 2000. – №9. – С.8-9.

В статье рассматривается явление подростковой дезадаптации на современном этапе в Украине. Современное общество предъявляет новые требования к развитию личности, в частности его эмоциональной сферы - формирование инициативности, смелости, умения принимать самостоятельные решения, быстро адаптироваться к различным условиям. Особенно трудно принять современные условия развития наиболее уязвимой возрастной категории общества - подросткам. Для того чтобы, в условиях демографического кризиса Украина не потеряла будущих граждан, свой будущий трудовой ресурс, необходимо проводить и реализовать комплекс социально-педагогических мероприятий, направленных на восстановление у подростков нарушения социальных связей и отношений. В последние годы в связи с переходным состоянием общества, вызвавший всеобщий кризис во многих сферах жизни, проблема дезадаптации приобрела чрезвычайную актуальность.

Ключевые слова: дезадаптация, депрессия, девияция, подросток, подростковая дезадаптация, эмоциональная дезадаптация, проблемная ситуация, социализация.

In the article the phenomenon of adolescent maladjustment has been considered. Modern society places new demands on personal development, including its emotional sphere - the formation of initiative, courage, ability to make independent decisions, quickly adapt to different conditions. Particularly difficult it is to accept the present conditions of the most vulnerable age group of society - young. In order not to loose future citizens, our future workforce, in a demographic crisis in Ukraine it is needed to conduct and implement a range of social and educational measures to recover in adolescent violations of social connections and relationships. In recent years, due to the transition state of our society, causing the overall crisis in many areas of life, the problem of exclusion has become extremely urgent.

Key words: *dezadaptatsyya, depression, devyatsyya, teenager, podrostkovaya dezadaptatsyya, emotsyonalnaya dezadaptatsyya, problemnaya a situation, socialization.*

УДК 316.346.32-053.9(477)

ПОСЛУГИ ЛЮДЯМ ПОХИЛОГО ВІКУ В УКРАЇНІ

Сопко Руслана Іванівна
м.Ужгород

Основна увага приділена аналізу послуг людям похилого віку. Охарактеризовано напрями реформування системи соціальних послуг стосовно даної категорії. Проаналізовано європейський досвід на прикладі проектів, що діють у нашій країні. Описано надання соціальних послуг, перспективи методів оцінки індивідуальних потреб користувачів і впровадження їх у практику.

Ключові слова: *люди похилого віку, старіння населення, послуги, соціальне забезпечення, соціальна держава.*

В умовах реформування соціальної сфери держава соціальна політика України спрямована на створення умов для досягнення високого рівня життя громадян шляхом підвищення якості соціальних послуг відповідно до потреб їх користувачів. З прийняттям Закону «Про соціальні послуги» помітно активізувалася робота щодо регулювання надання соціальних послуг державними та неурядовими організаціями. У зв'язку з цим виникла потреба у створенні механізму встановлення та гарантування якості соціальних послуг, дотримання її на державному і місцевому рівнях.

Науковим дослідженням з питань надання соціальних послуг людям похилого віку та вивченню різних аспектів життєдіяльності літніх людей, формуванню концептуальних підходів до проблем їх соціального обслуговування в науці приділяється значна увага.

Впровадженням інновацій у соціальну сферу активно займається Міністерство соціальної політики, перебудовуючи та реформуючи систему соціальних послуг. Міністерство соціальної політики здійснює й інформаційне забезпечення громадськості щодо реформування соціальної сфери в Україні. Вагомий науковий та практичний вклад у створення соціальних інновацій зробив «Український фонд соціальних інвестицій», який пропонує нові моделі соціальних послуг для вразливих груп населення. Варто згадати і про проекти ТАСІС «Посилення ролі регіональних служб» і «Сприяння реформі соціальних по-

слуг в Україні». Такі проекти, створюють своєрідний форум для українських та європейських фахівців, залучаючи до діалогу державні, громадські та комерційні організації.

Великий вклад у вивчення поставленої в дослідженні проблеми внесла О.А.Стефанова, яка визначила недоліки функціонування системи соціального обслуговування літніх людей в Україні [1].

Кількісне зростання частки людей похилого віку зумовлює усе частішим потраплянням у сферу дослідницького інтересу питання покращення якості соціальних послуг, якому присвячено праці науковців О.І.Іляш [3], О.Ю.Россошанського, О.В.Шилобрида [2], К.В.Дубич [5], Ю.В.Горемікіної [7] та ін.

Однак, незважаючи на актуальність проблеми прогресивного старіння населення, на сьогоднішній день немає чіткої характеристики соціальних послуг і аналізу стратегій їх реформування. Тому метою даної статті виступає аналіз соціальних послуг для людей похилого віку та стратегії їх реформування.

Процес старіння тісно пов'язаний зі збільшенням числа хворих, що страждають на різні захворювання, у тому числі і властиві тільки людям похилого віку. Спостерігається постійне зростання кількості літніх людей, що потребують тривалого медикаментозного лікування і опіки. Погіршення здоров'я ставить літню людину у велику залежність від інших членів сім'ї. Але у багатьох сім'ях молодь вже не проявляє колишнього співчуття і поваги до старшого покоління та прагне до економічної незалежності і самостійності[2].

У цивілізованому світі особлива роль у забезпеченні життєдіяльності літніх людей відводиться державі. Кожна людина, що дожила до похилого віку, має право розраховувати на допомогу держави. Людина похилого віку, яка не може самостійно пересуватися або за станом здоров'я потребує постійного догляду, має право на обслуговування у стаціонарних закладах соціального обслуговування. Закон «Про соціальні послуги» визначає та характеризує наступні види соціальних послуг, серед яких [3]:

Таблиця 1.

Види соціальних послуг та форми їх надання

№	Види	Форми надання
1	Соціально-побутові	Забезпечення продуктами харчування, м'яким та твердим інвентарем, гарячим харчуванням, одягом, транспортними послугами, засобами малої механізації, здійснення соціально-побутового патрона-жу, виклик лікаря, придбання та доставка медикаментів, продуктів, інших предметів необхідності тощо.
2	Психологічні	Надання консультацій з питань поліпшення взаємин з оточуючим соціальним середовищем, вивчення соціально-психологічних характеристик особистості, з метою її психологічної корекції або психологічної реабілітації, надання методичних порад тощо. Психологічні послуги з питань психічного здоров'я, застосування психодіагностики надаються спеціально підготовленими фахівцями з медичною освітою.

3	Соціально-педагогічні	Виявлення та сприяння розвитку різнобічних інтересів і потреб осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах, організацію індивідуального навчального, виховного та корекційного процесів, дозвілля, спортивно-оздоровчої, технічної та художньої творчості, іншої діяльності, пов'язаної з навчально-пізнавальними процесами, а також залучення до роботи різноманітних закладів, громадських організацій, заінтересованих осіб.
4	Соціально-медичні	Включають консультації щодо запобігання виникнення та розвитку можливих органічних розладів особи, збереження, підтримки та охорону її здоров'я, здійснення профілактичних, лікувально-оздоровчих заходів, працетерапію.
5	Соціально-економічні	Задоволення матеріальних інтересів і потреб осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах, що реалізуються у формі надання натуральної чи грошової допомоги, а також допомоги у вигляді одноразових виплат і компенсацій, консультацій і допомоги у відновленні чи початку економічної діяльності, або надання інформації щодо таких можливостей (навчання, перекваліфікація, інформація тощо).
6	Юридичні	Надання консультацій з питань чинного законодавства, здійснення захисту прав та інтересів осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах, сприяння застосуванню державного примусу і реалізації юридичної відповідальності осіб, що вдаються до протиправних дій щодо особи, яка знаходиться у складних життєвих обставинах (оформлення правових документів, адвокатська допомога, захист прав та інтересів особи тощо), юридичного представництва інтересів таких осіб у різних інстанціях.
7	Послуги з працевлаштування	Пошук підходящої роботи, сприяння у працевлаштуванні та соціальне супроводження працевлаштованої особи, надання інформації щодо робочих місць (створення нових, бронювання, вакансії).
8	Послуги з професійної реабілітації осіб з обмеженими фізичними можливостями	Комплекс медичних, психологічних, інформаційних заходів, спрямованих на створення сприятливих умов для реалізації права на професійну орієнтацію та підготовку, освіту, зайнятість.
9	Інформаційні	Надання інформації, необхідної для вирішення складної життєвої ситуації (довідкові послуги); розповсюдження просвітницьких та культурно-освітніх знань (просвітницькі послуги); поширення об'єктивної інформації про споживчі властивості та види соціальних послуг, формування певних уявлень і ставлення суспільства до соціальних проблем (рекламно-пропагандистські послуги).
10	Інші соціальні послуги	Послуги, прямо не визначені законом, але потреба в яких виникає з розвитком нових суспільно-економічних відносин чи виникненням складної ситуації у конкретної особи або в інший спосіб, який важко передбачити завчасно.

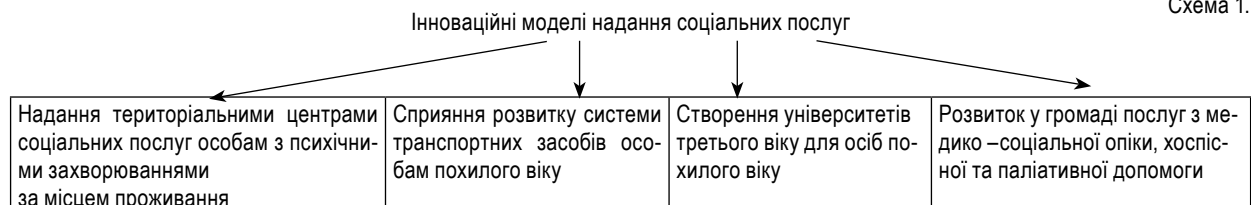
Аналізуючи види соціальних послуг, можна зробити висновки, що у стаціонарних закладах соціального обслуговування людям похилого віку на достатньому рівні надаються соціально-побутові, соціально-медичні, соціально-економічні та інші види послуг. У той же час, надання психологічних, юридичних та інформаційних послуг не є на достатньому рівні, це обумовлено тим, що у стаціонарних установах немає юридичних, психологічних, консультаційних центрів підтримки людей похилого віку. Окремо слід розглянути по відношенню до людей похилого віку послуги з працевлаштування, так як це питання є дискусійним і на даний час немає законів, що допомогли б людям пенсійного віку знайти роботу, яку вони можуть виконувати відповідно до стану свого здоров'я.

Основною тенденцією розвитку системи соціального обслуговування осіб похилого віку на сучасному етапі є створення

стаціонарних закладів нового типу для невеликої кількості підопічних, діяльність яких є максимально наближеною до європейських стандартів, а саме надання якісних соціальних послуг, усунення соціальної ізоляції та сприяння їхній активній участі в суспільному житті [2].

У системі соціального захисту населення розвинена мережа територіальних центрів соціального обслуговування (надання соціальних послуг), який є спеціальною державною, або комунальною установою, що надає соціальні послуги пенсіонерам, інвалідам, самотнім непрацездатним та іншим соціально незахищеним громадянам вдома, в умовах стаціонарного, тимчасового та денного перебування, які спрямовані на підтримання їхньої життєдіяльності та соціальної активності. Також, територіальні центри впроваджують інноваційні моделі надання соціальних послуг на рівні громади [1].

Схема 1.



«Університет третього віку» є інноваційним проектом, що має на меті практичну реалізацію принципу «Навчання протягом усього життя». Навчання в університетах третього віку будується, як правило, на основі власної активності слухачів і постійного діалогу з викладачем і не регламентується обов'язковими програмами. Надважливим є фактор спілкування людей старшого віку. Цьому сприяють об'єднання літніх людей за інтер-

есами, створення умов, що забезпечують життєву перспективу, високу соціальну активність, організацію регулярних зустрічей із представниками органів влади, вченими, діячами науки й культури. Основними методами, що використовуються при навчанні літніх людей є групова робота та проведення дискусій, які стають соціальними адаптерами для пенсіонерів, допомагаючи їм не тільки поновити свої знання, але й знаходити нові

види занять.

Незважаючи на впровадження інноваційних моделей надання послуг людям похилого віку, існують проблеми у функціонуванні системи якісних соціальних послуг, які проявляються у таких аспектах: невідповідність соціального обслуговування міжнародним стандартам, відсутність державних стандартів соціальних послуг; недостатній розвиток інфраструктури ринку соціальних послуг відповідно до зростання потреби у збільшенні кількості осіб, які потребують соціальної допомоги; низька ефективність організаційно-економічного механізму надання соціальних послуг на дому; зростання рівня незадоволеності громадян щодо якості отримуваних соціальних послуг; недостатній рівень кваліфікації працівників соціальних служб; невисокий рівень соціальних видатків порівняно з країнами ЄС та ін. [4].

У зв'язку з наявними проблемами у функціонуванні системи соціальних послуг програма економічних реформ Президента України створила винятковий політичний імпульс для консолідації і запровадження багаторічних напрацювань щодо оптимізації системи надання соціальних послуг вразливим категоріям населення в Україні. Стратегія реформування системи надання соціальних послуг, схвалена Кабінетом Міністрів 8 серпня 2012 р., започаткувала новий етап у розвитку державної політики щодо вразливих громадян країни. Ця Стратегія передбачає низку інноваційних рішень в системі управління та фінансування соціальних послуг, а саме: переорієнтацію надання послуг з принципу утримання наявної інфраструктури на принципі конкурентного і рівноправного ринку для широкого спектру потенційних надавачів, запровадження інтегрованої моделі замовлення послуг, розширення переліку і покращення якості існуючого набору послуг, особливо в частині профілактики, реабілітації та реінтеграції вразливих громадян в суспільство.

Вирішальною частиною запланованої реформи є її фінансово-бюджетна складова. Перехід на надання соціальних послуг на засадах бюджетного замовлення потребуватиме низки змін у бюджетному законодавстві і модифікації підходів у плануванні відповідних фінансових потоків. Урядова Стратегія реформування системи надання соціальних послуг рамково визначає напрями необхідних змін у бюджетному законодавстві як такі, що необхідні для функціонування модернізованого ринку соціальних послуг за принципом «Гроші ходять за отримувачем послуг». Однак детальний план заходів і відповідні фінансові розрахунки для їх реалізації повинні бути розроблені додатково. Зокрема, вирішення потребують такі питання:

1. Надання послуг, орієнтованих на результат і на потреби клієнта. Створення ринкових механізмів взаємодії між розпорядниками бюджетних коштів і надавачами послуг. Для фінансування послуг на місцевому рівні, що вимагає розробки і апробації відповідних моделей використання бюджетних коштів, включно з механізмами для вивчення потреб клієнтів, постановки ефективних технічних завдань для постачальників послуг, створення потужностей для контролю надання послуг та зовнішнього контролю використання бюджетних ресурсів.

2. На національному рівні, діючий підхід до визначення обсягу трансферту вирівнювання, що ґрунтується на функції соціального захисту, є відчутною перешкодою для здійснення переходу від утримання закладів до фінансування послуг. У формулі розподілу трансфертів, розрахунковий обсяг видатків на цю функцію для кожного бюджету визначається залежно від кількості зареєстрованих клієнтів діючих установ. Таким чином, цей підхід розподіляє трансфертний ресурс між місцевими бюджетами пропорційно до величини уже наявної в них інфраструктури бюджетних установ, причому віддаючи особливу фінансову перевагу бюджетним установам стаціонарного типу [5].

Запровадження системи соціальних послуг, яка б ефективно забезпечувала потреби окремих громадян, насамперед представників уразливих груп, передбачає застосування наступних стратегій реформування:

- перехід від системи соціальних послуг на основі пропозиції до системи, що керується попитом зі створенням конкурентного ринку соціальних послуг;
- надання пріоритетності втручань з попередження та реінтеграції у наданні послуг;
- координація надання соціальних виплат і соціальних послуг.

Реформування повинно охопити механізми соціальної роботи з людьми похилого віку та систему послуг, які вони отримують. Покращити якість життя літніх людей, визнати їх досвід і життєві досягнення, підвищити їх соціальний статус. Потрібно створити умови для активної участі людей похилого віку у суспільному житті, сприяти подоланню їх ізоляваності шляхом організації різноманітних заходів. Сприяти усвідомленню взаємної відповідальності поколінь: люди похилого віку мають сприятися суспільством не як безпомічні старі люди або жертви, а як особистості, що завдяки своєму досвіду та знанням спроможні робити важливий внесок у розвиток суспільства. Змінити суспільне уявлення про старість – привернути увагу суспільства до соціальної ситуації людей похилого віку на місцевому та на державному рівнях. Створити волонтерських рух, який би дозволив людям похилого віку брати активну участь у житті громади та сприяв їх соціальній адаптації.

Нинішня модель надання соціальних послуг, характеризується бюрократизованістю та потребує проведення подальшої децентралізації, яка передбачає посилення ролі територіальних громад, деінституціоналізацію, їх територіальне розширення до місця проживання громадян. Децентралізація передбачає також дотримання принципу субсидіарності, реалізація якого дає можливість максимально наблизити процес прийняття важливих управлінських рішень до громадян. Органи місцевого самоврядування краще проінформовані про потреби у соціальних послугах на місцях, а тому їх надання буде більш адекватним та адресним індивідуальним потребам місцевих мешканців, а виділені державою кошти будуть краще розподілятися, ефективніше та раціональніше використовуватися [6].

Одним із головних стратегічних напрямів реформування системи соціальних послуг є розробка та впровадження у практику методик та методів оцінки індивідуальних потреб користувачів соціальних послуг. Такий підхід фокусується на потребах клієнта, його активній позиції під час оцінки, самовизначенні шляхом розвитку сильних сторін тощо. При цьому важливо виробити підхід до оцінки потреб клієнта, єдині переконання щодо факторів, які гарантують його безпеку і створюють сприятливе середовище для розвитку, єдині погляди щодо значення вивчення потреб людини як її «персональної концепції».

В Україні, спираючись на європейський досвід забезпечення умов для самостійного, незалежного проживання осіб похилого віку, прийнято Закон України "Про житловий фонд соціального призначення" від 12 січня 2006 р. №3334-IV, відповідно до якого місцеві адміністрації зобов'язані створювати будинки для проживання ветеранів та інвалідів із комплексом служб побутового та соціально-медичного обслуговування [7]. Але через фінансову неспроможність більшості місцевих бюджетів сьогодні в Україні функціонує лише 9 таких будинків, у яких проживає близько 700 осіб, або 1% від загального числа літніх людей, що проживають у стаціонарних закладах соціального обслуговування.

На сьогодні не викликає сумніву той факт, що європейський шлях розвитку є державним пріоритетом для України, а європейські держави (наприклад, Німеччина, Швеція, Австрія) є хорошими прикладами верховенства громадянського суспільства та соціально-орієнтованої економіки. Будь-який економічний, технічний, соціальний, культурний розвиток та труднощі пов'язані з ним ставлять перед будь-якою окремо взятою країною та перед світом в цілому нові завдання, відкривають нові перспективи. Європейські країни для створення таких перспектив, їх оптимальної реалізації їх потенціалу та вирішення

проблем, які постають у зв'язку з цим, значну увагу акцентують на інноваціях у різних сферах. Зокрема, 2009 був проголошений комісією ЄС роком творчості та інновацій. Мета цього заходу сприяти і підтримувати нововведення в усіх сферах суспільства.

Такими інноваціями є інноваційні моделі соціальних послуг запропоновані проектом TACIS «Посилення регіональних соціальних служб» у 2006 році. Такі моделі є прийнятими у світі практиками роботи, а їх впровадження в Україні покликане забезпечити дотримання стандартів якості соціальних послуг. Основними такими моделями є: супервізія, оцінювання та планування догляду, попередження жорстокого поводження з клієнтами, належна адвокація, групи взаємодопомоги [8].

Проект Міністерства у справах міжнародного розвитку Великої Британії (DFID) «Сприяння реформі соціальних послуг в Україні» покликаний сприяти підвищенню спроможності надавати якісні і економічно ефективні соціальні послуги з дедалі більшим акцентом на задоволенні потреб одержувачів послуг і наданні їм на рівні громади шляхом створення передумов для цього на місцевому, регіональному та загальнонаціональному рівні, а також реформуванню послуг, що надаються у стаціонарних закладах, як складової збалансованого надання соціальних послуг.

Отже, тенденція до зростання чисельності людей похилого віку спонукає суспільство до реалізації нових підходів соціального обслуговування цієї найбільш соціально незахищеної категорії населення, враховуючи побутові, психологічні, фізичні, соціальні потреби літніх людей, а також національні та

регіональні особливості.

В умовах інтеграції України до Євросоюзу в межах соціальної політики держави постає нагальна проблема необхідності удосконалення системи соціального захисту населення, спрямованої на підтримку людей похилого віку і, зокрема, реформування системи соціального обслуговування та надання соціальних послуг.

Метою реформування стратегії соціальних послуг є зміцнення та підвищення ефективності і дієвості системи соціального обслуговування населення шляхом реформування механізму надання соціальних послуг на ринковій основі, що керується попитом, де пріоритетами мають стати втручання із запобігання та реінтеграції, координація з іншими механізмами соціальної підтримки та особлива увага до послуг на рівні громад.

Поглиблених досліджень потребують проблеми формування системи соціальних послуг у відповідності до потреб людей похилого віку. Саме вивченню потреб даної категорії населення слід приділити значну увагу. В Україні не існує нормативно затверджених форм оцінювання потреб у послугах.

Розробка методики оцінювання потреб людей похилого віку є перспективою подальших досліджень. Така методика дасть змогу соціальним службам чи іншим сервісним агенціям, громадським організаціям краще визначити потреби і відповідно надати якісні соціальні послуги. Тому, перед соціальними службами стоїть завдання розробки простої у застосуванні методики оцінювання потреб, саме людей похилого віку, частка яких збільшується з кожним роком.

Література і джерела

1. Стефанова О.А. Реалізація державної соціальної політики підтримки осіб похилого віку серед ветеранів і дітей війни [Електронний ресурс] / О.А.Стефанова. // Теорія та практика державного управління. – 2010. - №3 (30). – Режим доступу: <http://www.kbuapa.kharkov.ua/ebook/tpdu/2010-3/doc/3/21.pdf>. - Загол. з екрану. – Мова укр.
2. Россосанський О.Ю. Стан та перспективи створення компактних місць поселення осіб похилого віку. [Електронний ресурс] / О.Ю.Россосанський, О.В.Шилобрид // Вісник Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля №17(171) 2011. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vsunu/2011_17/Rossoshan_Silob.pdf. - Загол. з екрану. – Мова укр.
3. Закон України «Про соціальні послуги» від 19.06.2003, №966-IV [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/966-15>. - Загол. з екрану. – Мова укр.
4. Іляш О.І. Стратегічні орієнтири державної політики України в напрямі підвищення якості соціальних послуг [Електронний ресурс] / О.І.Іляш // Журнал Європейської економіки, том 11(№2), червень, 2012. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/jee/2012_2/ua/jee-2ua/06l_ua.pdf. - Загол. з екрану. – Мова укр.
5. Доповідна записка Міністерству соціальної політики України, Міністерству фінансів України, щодо підготовки концепції реформування механізмів фінансування соціальних послуг [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://fisco-id.com/download.php?m=an&l=ua&id=132>. - Загол. з екрану. – Мова укр.
7. Дубич К.В. Модернізація системи соціального захисту населення як напрям реформування державного управління в Україні [Електронний ресурс] / К.В.Дубич // Державне управління. Серія: право та державне управління, вісник 2, 2012. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/VAPSV_pdu/2012_2/St_1.pdf. - Загол. з екрану. – Мова укр.
8. Про житловий фонд соціального призначення: Закон України від 12 січня 2006. №3334-IV [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=3334-15>. - Загол. з екрану. – Мова укр.
9. Горемікіна Ю.В. Україна на шляху до Європейського Союзу: інновації у сфері соціальних послуг [Електронний ресурс] / Ю.В.Горемікіна // Вісник Хмельницького національного університету № 5, 2009. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchnu_ekon/2009_5_1/101-104.pdf

Основное внимание уделено анализу услуг пожилым людям. Охарактеризованы направления реформирования системы социальных услуг по данной категории. Проанализированы европейский опыт на примере проектов, действующих в нашей стране. Описаны предоставления социальных услуг, перспективы методов оценки индивидуальных потребностей потребителей и внедрение их в практику.

Ключевые слова: пожилые люди, старение населения, услуги, социальное обеспечение, социальное государство.

The main attention is paid to the analysis of services for the old. Directions of social services system reforming with regard to the given category have been characterized. European experience by examples of up-to-date projects performed in Ukraine has been analyzed. Social services assignment, perspectives of methods of individual needs of consumers assessment and introduction of the methods to practice have been described.

Key words: old people, population ageing, services, social provision, social state.

УДК 372.4+7:615

МУЗИКОТЕРАПІЯ ЯК ІННОВАЦІЙНА ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНА ТЕХНОЛОГІЯ ДЛЯ РОБОТИ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ

Сорока Ольга Вікторівна

м.Тернопіль

Банкул Лариса Дмитрівна

м.Ізмаїл

Стаття присвячена вивченню музикотерапії як інноваційної здоров'язбережувальної технології для роботи з молодшими школярами. Визначено зміст поняття «здоров'язбережувальні технології», представлено вимоги до застосування цих технологій на практиці. Встановлено, що музикотерапія позитивно впливає на становлення й розвиток гармонійної особистості молодшого школяра через вплив на емоційно-почуттєву сферу, інтелектуальні та комунікативні здібності, психофізіологічний стан. Охарактеризовано форми та різновиди музикотерапії: активну та рецептивну. Представлено добірку музичних творів для роботи з молодшими школярами.

Ключові слова: здоров'язбережувальні технології, музикотерапія, молодші школярі, активна, пасивна музикотерапія.

На сьогодні в Україні спостерігається різке погіршення стану здоров'я та фізичної підготовленості підростаючого покоління, особливо це стосується учнів молодшого шкільного віку. Молодший шкільний вік – важливий період фізичного розвитку, формування рухової функції та становлення особистості учня. Саме шкільні роки є головними в житті дитини, створюючи передумови для розвитку організму та особистості школяра.

Нині важливими чинниками підвищення якості освіти є здійснення навчання та виховання на засадах здоров'язбереження. Розв'язання проблеми модернізації сучасного освітнього процесу, його особистісно-діяльнісний аспект ґрунтується на впровадженні здоров'язбережувальних технологій. Саме вони є основними положеннями нової парадигми освіти [2].

Закон України «Про вищу освіту» наголошує на необхідності вдосконалення сучасної освіти за рахунок впровадження здоров'язбережувальних технологій у практику освітніх закладів.

Останнім часом у вирішенні проблем оздоровлення учнів молодшого шкільного віку широкого розповсюдження набуває використання інноваційних технологій, що підвищують резервні духовно-фізіологічні можливості організму, а саме музикотерапії.

Питання розробки і практичного застосування сучасних педагогічних технологій та моделей здоров'язбереження у навчально-виховному процесі висвітлено в працях І.Борисова, І.Хрипка, О. Ващенко та інших.

Дослідження Б. Теплова, В.Медушевського, Р.Тарасова присвячені проблемам музичної психології. Найбільш досліджена сфера музичної психології – це психологія музичного сприйняття: Б.Асаф'єв, Б. Яворський, Л. Мазель. Цю проблему в педагогічному аспекті розглядають Н. Ветлугіна, Ю. Алієв.

Мета дослідження – охарактеризувати музикотерапію як здоров'язбережувальну технологію для роботи з молодшими школярами.

Інновація – процес передачі в практику і засвоєння нового (нової ідеї, методу, засобу, технології, системи тощо). Інноваційні процеси – це не експеримент чи упровадження окремих новацій. Інноваційна діяльність характеризується системністю, цілісністю. Педагогічні інновації у галузі виховання та розвитку учнів молодшого шкільного віку повинні являти собою певну внутрішню систему й органічно вписуватися в освітньо-виховну систему початкової школи.

Специфіка технології полягає у тому, що її мета конкретизується точними, наперед прогнозованими результатами у певному часовому періоді.

У пошукових системах пропонується понад чотириохсот тисяч джерел на ключове слово «здоров'язбережувальні технології». Так, під поняттям «здоров'язбережувальні технології» розуміють частину педагогічної науки, спосіб організації, модель навчального процесу, інструментарій освітнього процесу [14].

Л.Гарашенко розглядає здоров'язбережувальну технологію як спосіб результативного функціонування конкретного педагогічного проекту, основу ефективної корекційно-розвивальної роботи з дітьми [4].

Н.Михайлова визначає поняття «здоров'язбережувальні технології» в освіті як сукупність прийомів, методів, форм навчання і підходів до освітнього процесу, при якому виконуються як мінімум чотири вимоги: врахування індивідуальних (інтелектуальних, емоційних, мотиваційних та інших) особливостей учня, його темпераменту тощо; недопущення надмірного інтелектуального, емоційного, нервового навантаження при опануванні навчального матеріалу, прагнення добитися оптимальних результатів навчання обов'язково при оптимізації необхідних витрат часу і сил учня і педагога; забезпечення такого підходу до освітнього процесу, який гарантував би підтримку сприятливого морально-психологічного клімату в навчальній групі, зміцнення психічного здоров'я учнів. Автор робить акцент не тільки на організації навчального процесу, яка не приносить шкоди, але і на тому, щоб навчити учнів самостійно захищатися від стресів, образ, навчити їх засобам психологічного захисту і збереження здоров'я [11].

Мету здоров'язбережувальних освітніх технологій навчання вбачають у забезпеченні школяреві можливості збереження здоров'я на період навчання в школі, формуванні у нього необхідних знань, умінь і навичок, можливості використовувати одержані знання в повсякденному житті [8].

О.Факторович пропонує вимоги, які пред'являються до будь-якої педагогічної технології: концептуальність (наявність науково-педагогічного обґрунтування (загальної схеми) і його концептуальній інтерпретації вчителем з урахуванням умов реального освітнього процесу, представленого різноманітним педагогічним ситуацій); антропоцентризм (забезпечення безперервного розвитку дитини в освіті через його безперервне пізнання вчителем); ситуативність (збереження простору авторства, творчості кожного вчителя, що дозволяє ідеальну схему перетворити на живу педагогічну ситуацію); контекстуальність (включеність у реальний навчально-виховний процес) [14, с.26].

Саме цим вимогам відповідає арт-терапія – інноваційна педагогічна технологія, що зберігає здоров'я, відповідає критеріям концептуальності, системності, керованості, ефективності, відтворюваності [10].

Музикотерапія як і терапія образотворчим мистецтвом, танцотерапія, драматерапія, казкотерапія, пісочна терапія та інші є складовою психотерапії, допоміжним напрямом арт-терапії (в перекладі з англійської означає «зцілення мистецтвом»).

На думку сучасних дослідників деякі види естетотерапії музичним мистецтвом мають самостійний статус психотерапевтичної науки: існують окремі школи арт-терапії, вокалотерапії, звукотерапії, пісенної терапії, танцювальної терапії, казкоте-

рапії тощо. Однією з найбільш значущих у психолого-педагогічному контексті видів естетотерапії сьогодення вважається власне музикотерапія. Сам термін «естетотерапія» тривалий час у науці й практиці вважався повним аналогом терміну «музикотерапія» через визнання музичного мистецтва як найбільш потужного емоційно-чуттєвого, ритмо-інтонаційного, звукового чинника дії на психіку людини порівняно з дією виразних засобів інших видів мистецтв [15].

Певною мірою розвиток здоров'язбережувальних технологій пов'язаний з гуманізацією навчально-виховного процесу. Гуманістична спрямованість (з лат. — людська, властива людині, людинолюбна) є головним принципом нової особистісно зорієнтованої парадигми освіти, який доводить, що переживання людиною світу в собі і себе у світі є об'єктивною реальністю. Високоосвічений гуманізм складає систему поглядів на світ, які співвідносяться зі збереженням здоров'я людини, визнанням її права на тривале активне життя, якісну освіту.

На думку О.Савченко, «...суспільство дедалі більше зосереджує увагу на виховному і розвивальному потенціалі освіти, який є своєрідною імунною системою, що протистоїть асоціальним явищам, деградації моралі і культури» [13, с.3]. Це у свою чергу «зумовлює напружений пошук шляхів гуманізації життя, осмислення цінностей сучасного часу і майбутнього» [13, с.5-6].

Із'язун вважає гуманізацію основним завданням «гуманістичної школи», основною метою якої є виховання унікальної особистості, орієнтація на засвоєння змісту освіти незалежно від його рівня, що дозволяє вирішувати головні соціальні проблеми на благо людини, вільно спілкуватися з людьми [6].

Мистецтво сприяє розвитку пізнавальної активності, творчої самореалізації та інтелектуального самовдосконалення особистості на засадах гуманізму.

Т.Гаміна наголошує, що мистецтво як особлива організація переживань має свою систему правил, умовностей і обмежень. І в кожному мистецтві є своя логіка, свої закони й поняття, без розуміння яких сприйняття мистецтва доступне не всім, а вплив утруднюється й стає малоєфективним [3].

Музичне мистецтво в образно-звуковій формі відображає й узагальнює досвід емоційного ставлення до навколишньої дійсності. Тому саме в музичній діяльності дитина має можливість найкраще реалізувати притаманну їй потребу в самовираженні. Залучення молодшого школяра до різних видів музичної діяльності створює широкі можливості для проявів та розвитку його творчої активності.

В.Сухомлинський вважав, що в структурі людських художніх смаків музика посідає перше місце, випереджаючи інші види мистецтва. Вона виступає компонентом багатьох інших синтетичних видів мистецтв, формує середовище, створює унікальні умови для людського суспільства сприймати прекрасне в житті й мистецтві, допомагає людині стати чуйною, впливає на всі складові її психіки — уяву, почуття, мислення, волю, здібності.

Термін «музикотерапія», який найчастіше використовується у літературі, має греко-латинське походження і в перекладі означає «зцілення музикою».

Музикотерапія — метод, що використовує музику як засіб корекції, як провідний фактор впливу (прослуховування музичних творів, індивідуальні та групові заняття музикою).

О.Федій наголошує, що музикотерапія являє собою ключовий вид психолого-педагогічного, естетотерапевтичного впливу на особистість [15].

На думку К.Швабе музикотерапія має однакові права з іншими психотерапевтичними методами в рамках усього комплексу методів комунікативної психотерапії. Згідно з цією думкою музика є комунікативною системою. У ній важливу роль відіграє комунікативне напруження і розслаблення. Музику можна також вважати невербальною формою комунікації, яка у певних почуттях і людських взаєминах є більш результативною, ніж мовне спілкування [1].

Е.Гастон стверджує, що музична терапія сприяє встанов-

ленню й підтримці міжособистісних відносин та підвищенню самооцінки в результаті самоактуалізації [1].

Принциповою основою музикотерапевтичних занять з молодшими школярами є:

- м'який, екологічний підхід до проблем людини, її не-успішності або неповної самореалізації;
 - орієнтація на притаманний кожній людині внутрішній потенціал здоров'я та сили, акцент на природньому прояві думок, почуттів та настроїв у творчості, прийнятті людини такою, як вона є, разом з притаманними їй способами самоцілення й гармонізації;
 - способи гармонізації, в яких рівнозначну роль відіграють розум і почуття, тіло й дух, чоловічі й жіночі якості, здатність до інтроспекції та активної дії;
 - переважно невербальна комунікація: людина, яка має труднощі в словесному описі своїх переживань, може їх виразити більш точно за допомогою символічної мови;
 - прийоми та методи, які не вимагають розвиненості художніх здібностей та створення високохудожніх творів, і, внаслідок цього, є доступними практично для всіх;
 - музикотерапія, арт-терапія, ігрова терапія мають інсайт-орієнтований характер, вони є засобами вільного самовираження й самопізнання, актуалізації латентних ідей і станів, а також сильним засобом зближення людей;
 - художньо-творча діяльність дозволяє обходити цензуру свідомості, що забезпечує можливість дослідити позасвідомі процеси. Продукти творчості є об'єктивним свідченням настроїв та думок людини, тому їх можна використовувати для ретроспективної, динамічної оцінки стану людини;
 - створення атмосфери довіри, терпимості та уваги до внутрішнього світу людини, що викликає позитивні емоції, допомагає подолати апатію й безініціативність, сформулювати більш активну життєву позицію;
 - відповідність фундаментальній потребі людини в самоактуалізації — розкритті широкого спектру її можливостей та утвердження нею свого індивідуально-неповторного способу буття у світі;
 - зосередження на мобілізації творчого потенціалу людини, внутрішніх механізмів саморегуляції та зцілення;
 - максимальна ступінь свободи: людина виражає себе в тому стилі й тих формах, які відповідають її стану, особливостям і потребам;
 - динаміка змін, яку можна охарактеризувати як рух людини від відсутності смислу до його утворення, від слабкості — до сили, від фрагментарності — до єдності, від невпевненості в собі — до самодостатності [12].
- Л.Кузьмінська виокремлює такі цілі музичної терапії:
- активізація емоційних процесів (інтроспекція) у вигляді стимуляції процесів, які викликають інтрапсихічний аналіз патологічних конфліктів і їх усунення;
 - активізація соціально-комунікативних взаємодій на невербальному та вербальному рівнях, які викликають подолання соціально-комунікативних порушень поведінки з патологічними ознаками;
 - регуляція психо-вегетативно зумовлених порушень регуляції та інших станів психофізіологічного напруження;
 - розвиток і диференціація здатності до естетичних переживань і насолоди, які сприяють руйнуванню обмежень, пов'язаних із патологіями переживань [9].
- Виділяють чотири основні напрямки лікувальної дії музикотерапії:
- 1) емоційне активування у ході вербальної психотерапії;
 - 2) розвиток навичок міжособистісного спілкування (комунікативних функцій і здібностей);
 - 3) регулюючий вплив на психофізіологічні процеси особистості;
 - 4) підвищення естетичних потреб особистості.
- Основними принципами музикотерапії є: медичний (не

нашкодь), первинність музичного впливу (головне музика, а не медицина), пріоритет активної творчості (співати, грати, музикувати тощо).

Показами для проведення музикотерапевтичної роботи в системі освіти з дітьми є: негативна Я-концепція, дисгармонійна самооцінка, низький ступінь самоприйняття, труднощі емоційного розвитку, імпульсивність, тривожність, страхи, агресивність, переживання емоційного відчуження, почуття самотності, стресові стани, депресія, неадекватна поведінка, порушення стосунків із близькими людьми, конфлікти в міжособистісних стосунках, невдоволення сімейною ситуацією, ворожість до навколишнього світу тощо [10].

Заняття музикотерапією суттєво відрізняються від традиційних методів, які використовують у загальноосвітніх школах. Прийоми й техніки мають бути спеціально підібрані, перетворені й зорієнтовані як на емоційну «заразливість» (що дозволяє успішно залучати до занять дітей, як правило, вельми далеких від мистецтва), так і на розвиток активної уяви, яскравих артистичних переживань, творчості тощо.

Музикотерапія існує у двох основних формах: активній та рецептивній.

Окрім цього О.Федій запропонувала власну класифікацію форм музикотерапії, серед яких автор виділяє такі:

- 1) спільне прослуховування музичних творів, спрямоване на підтримку вербальних комунікативних контактів (комунікативна форма);
- 2) досягнення катарсису (реактивна форма);
- 3) зниження нервово-психічної напруги (регулятивна форма);
- 4) терапевтично спрямована музична діяльність, пов'язана з відтворенням казок, оповідань, з фантазуванням уявних образів у дискурсі, з мовленнєво-мовною імпровізацією [15].

Зупинимось детальніше на першій класифікації. Так, активна музикотерапія може бути індивідуальною (вокалотерапія) і груповою (вокальний ансамбль, хор), у формі гри на музичних інструментах, диригентській та композиторській діяльності.

Пасивна музикотерапія (рецептивна) припускає сприйняття музики з корекційною метою. Розрізняють три форми рецептивної психокорекції:

- 1) комунікативну – спільне прослуховування музики, спрямоване на підтримку взаємних контактів, взаєморозуміння і довіри;
- 2) реактивну – спрямовану на досягнення катарсису;
- 3) регулятивну – сприяє зниженню нервово-психічної напруги.

Рецептивна музикотерапія може проводитися у формі пасивного й активного прослуховування. Молодшим школярам

пропонують прослухати спеціально підібрані музичні твори, а потім обговорити переживання, спогади, думки, асоціації, фантазії, мрії, що виникли у них під час прослуховування. Програма музичного репертуару будується на основі поступової зміни настрою, динаміки і темпів з урахуванням різного емоційного навантаження.

Музичні твори краще представляти у такій послідовності: на початку має бути спокійна, приємна мелодія, що відрізняється розслаблюючою дією. Потім музика має змінюватися на більш динамічну, драматичну, напружену. І на закінчення підбирається музика, що повинна зняти напругу, створити атмосферу затишку та спокою.

У процесі групової психокорекції використовуються різні додаткові завдання. Наприклад: молодшим школярам пропонується намалювати асоціації, що виникали у них під час прослуховування музики.

При активній музикотерапії рекомендується використовувати нескладні музичні інструменти: дзвіночки, барабан, маракаси, цимбали тощо.

Пасивну групову музикотерапію краще проводити у формі регулярного прослуховування музичних творів. Так, при позитивних і негативних емоційних станах дітей, які мають яскраво виражений характер збудження, а також для гіперактивних молодших школярів з метою урівноваження й стабілізації їх психічних станів можна використовувати такі музичні твори вітчизняних і зарубіжних композиторів, створені для дітей, як, наприклад: Е. Гріг – «Ранок»; Б. Дваріонас – «Прелюдія»; І. С. Бах – «Менует»; Т. Шутенко – «Полька-Яринка»; Я. Степовий – «Коліскова»; В. Косенко – «Дощик»; В. А. Моцарт – «Веснянка»; М. Глінка – «Жайворонок»; К. Сен-Санс – «Лебідь»; П. Чайковський – «Пори року»; О. Гречанінов – «Котик захворів»; П. Чайковський – «Хвора лялька»; Л. ван Бетховен – «Елізі» [7].

Дітям з проявами нестабільних емоційних станів, що проявляються в пригніченості, депресивності, невпевненості у собі, пасивності, у відсутності бажань та інтересів пропонуються такі музичні твори, як, наприклад: С. Майкапар – «Метелик»; Ю. Щуровський – «Півник-задирака»; В. Косенко – «Скерціно»; Д. Шостакович – «Шарманка»; І. С. Бах – «Волинка»; І. С. Бах – «Полонез»; Ю. Щуровський – «Український танець»; М. Мусоргський – «Голок»; Д. Кабалевський – «Клоуни»; М. Глінка – «Полька»; Українська народна пісня в обробці М. Лисенка «Кучерява Катерина»; В. А. Моцарт – «Турецький марш»; П. Чайковський – «Нова лялька»; О. Гречанінов – «Котик видавав»; П. Берлін – «Маршируючі поросята» [7].

Отже, впровадження музикотерапії в практику початкової школи сприятиме розвитку творчої уяви, фантазії, розширенню емоційної сфери, релаксації психологічного тону молодших школярів.

Література і джерела

1. Антонова-Турченко О.Г. Музична психотерапія: посібник-хрестоматія / О.Г.Антонова-Турченко, Л.С.Дробот. – К.: ІЗІН, 1997. – 260 с.
2. Беседа Н.А. Здоров'язбережувальні технології як запорука ефективного навчання і виховання школярів: (тренінг для вчителів) / Н.А.Беседа // ПостМетодика. – 2010. – № 1. – С.47-53
3. Гаміна Т.С. Музикотерапія як складова артсинтезотерапії / Т.С.Гаміна // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – 2009. – №11 (174). – С. 82-90.
4. Гаращенко Л. Здоров'язбережувальні технології фізичного виховання дітей дошкільного віку: реальність та перспективи [Електронний ресурс] / Лариса Гаращенко. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vird/2010_9/9.pdf. – Загол. з екрану. – Мова укр.
5. Горяня Л. Науково-педагогічні основи модернізації впровадження здоров'язбережувальних технологій у шкільні дисципліни [Електронний ресурс] / Л. Горяня // Нова педагогічна думка : наук.-метод. журн. – 2010. – № 2. – С. 22-25.
6. Язюк І.А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. – Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / за ред. І. А. Язюка. – Київ : Віпол, 2000. – 636 с.
7. Калмикова Л. Казкотерапія в розвитку мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку [Електронний ресурс] / Л. Калмикова. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_gum/gnvp/2010_4_SV2/8.pdf. – Загол. з екрану. – Мова укр.
8. Ковалько В. И. Здоровьесберегающие технологии: школьник и компьютер: 1-4 классы / В. И. Ковалько. – М : ВАКО, 2007. – 304 с.
9. Кузьмінська Л. Зміст та цілі музикотерапії в соціально-педагогічній роботі з дітьми-інвалідами [Електронний ресурс] / Леся Кузьмінська // Український науковий журнал «Освіта регіону. Політологія, психологія, комунікації». – 2011. – №4. – Режим доступу: http://www.vmurol.com.ua/index.php?id=us_publication&group=11&us_publication=741. – Загол. з екрану. – Мова укр.
10. Лебедева Л. Д. Педагогические основы арт-терапии в образовании учителя: дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.01 «общая педагогика, история педагогики и образования» / Лебедева Людмила Дмитриевна. – М., 2003. – 426 с.
11. Михайлова Н.Н. Внедрение здоровьесберегающих технологий как актуальное направление технологизации профессионального образования

[Электронный ресурс] / Н.Н.Михайлова // Образование: исследовано в мире. – 2005. – Режим доступа: <http://www.oim.ru/avtor.asp?nom=191>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

12. Практикум по арт-терапии / [под ред. А. И. Копытина]. – СПб.: Питер, 2000. – 448 с.
13. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти: Науково-методичний посібник для вчителів і методистів початкового навчання / О. Я. Савченко. – К.: СПД «Цудзинівич Т.І.», 2007. – 204 с.
14. Факторович А.А. Сущность педагогической технологии / А. А. Факторович // Педагогика. – 2008. – 2. – С. 19-27.
15. Федій О.А. Музикотерапія в професійній діяльності сучасного педагога / О. А. Федій // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – 2009. – №11 (174). – С. 282-292

Статья посвящена изучению музыкотерапии как инновационной здоровьесберегательной технологии для работы с младшими школьниками. Определено содержание понятия «здоровьесберегательные технологии», представлены требования к применению этих технологий на практике. Установлено, что музыкотерапия положительно влияет на становление и развитие гармоничной личности младшего школьника через воздействие на эмоционально-чувственную сферу, интеллектуальные и коммуникативные способности, психофизиологическое состояние. Охарактеризованы формы и разновидности музыкотерапии: активную и рецептивную. Представлена подборка музыкальных произведений для работы с младшими школьниками.

Ключевые слова: здоровьесберегательные технологии, музыкотерапия, младшие школьники, активная, пассивная музыкотерапия.

The article is devoted to the learning of music therapy as an innovation of health keeper technology for work with younger pupils. The concept's content of «health keeper technologies» is described, the requests to using these technologies in practice are produced. There is established that music therapy positively influence on the formation and development of a harmonious personality of a primary school children through its impact on the emotional and sensual sphere, intellectual and communication skills, psycho-physiological state. Forms and varieties of music therapy are characterized: active and receptive. A selection of music compositions for work with younger pupils is represented.

Key words: health keeper technologies, music, younger pupils, active, passive music therapy.

УДК 316.774 : [316.614: 37.011.3-052]

ВПЛИВ ЗАСОБІВ МАСОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ НА СОЦІАЛЬНЕ СТАНОВЛЕННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Сорочинська Віра Євгенівна

м.Вінниця

Актуальність матеріалу, викладеного у статті, продиктована необхідністю розглянути особливості впливу засобів масової комунікації на процес соціального становлення студентської молоді та у цьому зв'язку проаналізувати функції сучасних ЗМІ, їх вплив на ціннісні пріоритети молоді, показати міру довіри студентської молоді до різних видів масової комунікації, окремо виділити специфіку впливу на формування здорової життєдіяльності. Особисте зацікавлення і розуміння соціальної значущості результатів власних зусиль є вагомими чинниками успішного соціального становлення студентської молоді, що досягається у процесі цілеспрямованої соціально-педагогічної діяльності

Ключові слова: студентська молодь, соціальне становлення, засоби масової комунікації, здорова життєдіяльність.

Одним із вагомих факторів соціального становлення є масова комунікація як складне і багатовимірне явище, що здатне впливати на свідомість та підсвідомість людей найефективнішим чином. Однак в центрі уваги перебувають не власні механізми впливу масової комунікації, а індивіди і групи, що зазнають такого впливу. У зв'язку із цим особливим завданням є підготовка молоді до несуперечливого аналізу повідомлень в межах власної екопсихологічної системи, що перебуває у стані становлення [2, с.15].

Активне дослідження соціальних функцій масової комунікації дає можливість не лише виділити їх, а й окреслити місце і роль у суспільних процесах. Так, Р. Мілс розглядає масову комунікацію як відображення концентрації влади „верхів” над „низами”. П. Лазарсфельд, Р. Мертон убачають у ній спосіб духовного

контролю над масами. Х. Шіллер вважає її вирішальною сферою боротьби політиків за забезпечення духовного панування у світі. Своєрідну теорію створили М. Маклауен і А. Мольте. Масову комунікацію і тиражовану нею культуру вони розглядають майже як новий етап соціального спілкування. Дослідники даного явища М. Маклауен та У. Онг стверджують, що за своєю природою сучасні засоби масової комунікації занурюють людину в міф. Ще на початку ХХ століття У. Ліпман стверджував, що можна створити такий символ, який об'єднає емоції, віддалені від ідеї. Він вважав, що головне завдання засобів інформування полягає в тому, щоб інтенсифікувати почуття і деградувати залежність. Сучасне телебачення, зокрема, активно використовує таку можливість.

На думку Б. А. Грушина (1979), можна виділити п'ять соціальних функцій масової комунікації: інформаційну, соціалізаційну, функцію організації поведінки, психотерапевтичну та комунікативну.

Мета статті: показати особливості впливу сучасних ЗМІ на процес соціального становлення студентської молоді, виокремивши контекст довіри студентської молоді до засобів масової комунікації та формування здорової життєдіяльності.

Маси приписують засобам інформування могутність і всемогутність, оскільки саме за їхньою участю дізнаються майже про все, що відбувається у світі. Міфотворення перебудовує сприймання і мислення аудиторії. Швидкоплинний кліповий характер неперервного потоку повідомлень провокує особливу швидкість психічних процесів. Скорочення терміну коментарів і аналітичних програм спричиняє деградацію мислення аудиторії. І, як наслідок, вона стає все більш легковірною для

сприйняття найрізноманітніших міфів. Так формується особлива кліпові - міфологічна масово-комунікативна свідомість. Задовольняючись винятково випадковими повідомленнями і неймовірними зв'язками між ними, вона успішно функціонує в масовому масштабі, породжуючи і підсилюючи ілюзію всезагальності знання про світ і події, що в ньому відбуваються.

Американські дослідники масової комунікації давно попереджували, що передозування в комунікаційних процесах викликає своєрідні соціально-психологічні механізми, а саме: „попутні фактори підсилення” та „бар'єр перед комунікацією” (Катц, 1962). Ці механізми і породжують „ефект бумеранга”, що символізує рішучий відхід глядацької аудиторії від своїх попередніх поглядів. Найбільшу схильність при цьому виявляють люди, які не мають стійких переконань і попадають під вплив різних за спрямуванням джерел інформації.

Можна передбачити, що із збільшенням кількості каналів їх сугестивний вплив буде зменшуватись. Але на зміну телебаченню приходить мережа - Інтернет. Так з'являється ще ефективніший засіб масовизації психіки. Тому очікуються ще сильніші ефекти нової масової комунікації. Все більше в сучасному суспільстві стверджується думка, що людство знаходиться на початку розвитку „третьої” (поряд з усною та письмовою) системи культури – культури засобів масової комунікації суспільства.

Це явище не можна оцінити однозначно (негативно або позитивно). У молодіжному середовищі все більшого значення набувають електронні засоби масової комунікації, в яких велику роль відіграють такі культурні форми, які традиційно вважаються „дозволяними”, „розважальними” це кіно, естрада, телебачення, відео. Засоби масової комунікації, якими користується молода людина, створюють для неї специфічний інформаційний світ. Використання різних інформаційних джерел формує інформативні сфери розуміння світу, визначає ціннісні орієнтації молоді людини, стиль її життя. Ле Мастерс (1974р.) склав список тем, обговорення яких у засобах масової інформації суттєво відрізняється від того, як трактує їх більшість батьків.

У сучасному суспільстві щоденно кожна людина завдяки ЗМІ потрапляє в могутній потік інформації. Нерозуміння її окремих суперечливих фрагментів нерідко викликає внутрішні особистісні конфлікти, які інколи спричиняють зовнішні. Щоб уникнути цього, необхідно дати можливість, насамперед, молодим людям виробити певні вихідні основи – принципи, які б дозволили внутрішньо переосмислювати стихійну інформацію, уникаючи згаданих конфліктів. Демократизація ЗМІ не спроможна здолати всіх проблем, пов'язаних із масовизацією свідомості. Так, позбавившись наслідків дозованої інформації, вона породила інші, зокрема, ті, що випливають з дії низькопробної продукції [2, с.17].

Е.Пайнс та Х.Маслач спробували прослідкувати, як багаторазовий перегляд фільмів із сценами насильства і, зокрема, сексуального, впливає на ставлення до цього явища в реальному житті [6, с.389-390]. У цілому, проведені експерименти доводять, що реакція аудиторії на події, які демонструються на екрані, обумовлені різними факторами. Певну роль відіграють такі параметри, як рівень збудливості, послаблення зовнішнього тиску, інтерпретація оточуючих та асоціація між стимулом і реакцією.

Подальші дослідження Е.Доннерстейна, Л.Берковица, Д.Майерса довели, що показ через ЗМІ сцен насильства підвищує схильність глядачів до агресії за умов, якщо агресія подається як ефективний інструмент досягнення власних цілей і залишається непокараним; агресію подано так, ніби вона не має серйозних наслідків для жертви, ніби вона виправдана і є зв'язок між порушником і глядачем, тобто агресія розглядається як реальність, а не фантазія; агресія подається як взірєць для наслідування (у глядача виникає живе уявлення про можливість здійснити насильство); акти насильства послаблюють раніш засвоєну заборону на жорстокі вчинки і дії; робиться наголос на чуттєвість, на стан емоційного збудження – глядач спостері-

гає насилья у стані гніву, задоволення чи фрустрації (емоційне збудження глядача заважає критичному сприйняттю того, що відбувається на екрані); перегляд численних жорстоких сцен знижує відчуття жаху перед насильством і співчуття жертві (людям стає легше миритися із насильством і ще простіше – поводитися агресивно). Велика кількість переглянутого на екрані насилья не тільки безпосередньо впливає на готовність глядача поводитися агресивно, але й на саме ставлення до агресії: люди можуть перебільшувати небезпеку самим стати жертвами насилья; вони стають підозрілими у стосунках з іншими; вимагають збільшення державного асигнування на боротьбу зі злочинністю, а також суворіших покарань щодо насильників [5, с.40].

Дослідження проблеми впливу телебачення на вияв агресивності дозволило виділити декілька гіпотез, зокрема, гіпотеза моделі, згідно з якою жорстокі герої фільмів виступають як моделі, яких наслідують діти і дорослі. Для зменшення жорстокості, на думку прихильників цієї теорії, варто було б зменшити кількість сцен насилья і змінити їх на сцени, що демонструють спільну працю між людьми. Таку позицію займають представники теорії соціального научіння; гіпотеза каталізатора передбачає, що сцени насильства є стимулом для вияву імпульсів агресивності в певній категорії осіб, у котрих ці сцени ніби вимикають гальма; гіпотеза катарсису, згідно з нею, демонстрація сцен насильства викликає зменшення агресивності, що розцінюється як своєрідний катарсис. Якщо спочатку вони підсилюють активацію організму, то згодом чутливість до сцен насильства і жорстокості зменшується, що супроводжується зниженням фізіологічних реакцій, а також байдужістю до актів жорстокості, на які цілком природно було б відреагувати належним чином. Можливо, саме цим пояснюється байдужість, яку виявляють свідки сцен насильства до страждань інших людей. Таким чином, є декілька гіпотез щодо впливу телебачення на вияв агресивності. Звичайно, демонстрація сцен насильства сприяє розвиткові агресивності, але цей факт слід розглядати лише як свідчення про наявність певної кореляції, а не обов'язкового причинно-наслідкового зв'язку. Ігнорувати при цьому інші чинники, які визначають агресивність, не варто [1, с.136-137].

Більша частина молоді використовує телебачення, прослуховування музичних творів як своєрідну компенсацію дефіциту міжособистісних контактів. Таке спілкування стає одним із засобів розв'язання проблем, що виникають у спілкуванні. Розвиток техносфери породжує нові компоненти індустрії дозвілля, сприяє створенню умов для загального розвитку, збагачення словникового запасу, оволодіння широким колом інформації. В той же час техносфера формує свою аудиторію глядача, слухача – пасивного споживача. Нині індустрія розваг, на жаль, продовжує спрямовувати засоби масової інформації на формування у молоді соціальної, політичної і духовної апатії, пасивності, примітивних смаків, інтересів і потреб, зневажливого ставлення до справжньої культури, до історії, сучасних досягнень людської цивілізації [3, с.447]. Прогресивні сили світу, в тому числі й педагогічна громадськість, не можуть не думати про психологічні та моральні втрати і наслідки, особливо для дітей та молоді, сьогодишньої практики „культурного імперіалізму” з його пропагандою масової культури, культури насильства, вседозволеності, низьких інстинктів людини, звичаїв злочинного світу. Використання культури як джерела наживи, як каналу, через який формується спотворене уявлення про світ, про життя, негативно відбивається на духовному розвитку молоді.

Студентська молодь прагне долучатись до зразків культури західного світу, тим більше, що такі зразки, найчастіше масової культури, стали загальнодоступними. Життєдіяльність молоді Заходу, яка набувала соціокультурного досвіду в інших умовах, не завжди узгоджується з історичним досвідом та соціальною пам'яттю нашого народу. Тому актуальна свідомість спільного минулого й суб'єктивна воля людини належати до Заходу подекуди формує не найкращі моральні якості. Водночас

зіткнення зразків культури Заходу і Сходу відображає реалії сучасного соціального буття і має характер турбулентності, певної суперечливості. Слід підкреслити, що таке протистояння посилюється і через нагромадження проблем морально-етичного становлення особистості в процесі соціалізації, набуття освіти, працевлаштування, зміни соціокультурного статусу. Навіть у різних регіонах України спостерігаються розбіжності в ціннісних орієнтаціях та морально-етичних оцінках молоді. Суперечності можуть існувати і на підґрунті впливу двох культурологічних парадигм, які мають прояви територіального характеру. Напрямок, який існує в Україні і якого не знаходимо в сучасних виховних системах світу, – це вестернізація, американізація виховних ідеалів, пропаганда західних, причому далеко не найліпших взірців життя. Офіційні ЗМІ пропагують цінності багатства й бізнесу як морального ідеалу, насиллям просякнуто всі сфери життя. Все це особливо прихильно сприймає молодь, бо пов'язано воно з усеволоддям грошей, обрамлено в упаковку красивого життя, сексу, сильної особи [9, с.117].

Таким чином, вплив засобів масової інформації має і позитивні, і негативні сторони. Тому важливо навчити молодіжну аудиторію аналізувати потік інформації, узагальнювати почуте і побачене, вибірково ставитись до перегляду програм, що стає можливим на основі сформованих стійких визначених інтересів, ціннісних орієнтацій, установок. Цілеспрямований соціальний вплив має розмежовувати позитивні та негативні сторони масового інформування, відокремлювати причини і наслідки їхньої дії і всіляко посилювати осмислене ставлення молоді до використання мережі масового інформування. За таких умов у поєднанні з іншими чинниками набуття соціального досвіду засоби масової інформації стають могутнім фактором соціального становлення особистості.

Окремо слід виділити вплив ЗМІ на формування здорового способу життя студентської молоді. Незважаючи на несистематизований, часто суперечливий характер інформаційних повідомлень, ЗМІ залишається потужним засобом впливу на світогляд, який визначає спосіб і стиль життя. Молодіжна аудиторія у цьому розумінні є найбільш вразливою, оскільки через вікові особливості не опікується проблемами власного здоров'я. Діяльність ЗМІ з огляду на сучасну суспільно-політичну ситуацію розглядається як важливий напрям державної політики щодо утвердження у свідомості громадян цінності здоров'я як основного суспільного та особистісного пріоритету.

Вплив ЗМІ на спосіб життя громадян, в тому числі і молоді, здійснюється на суспільному, груповому, індивідуальному рівні, кожен з яких має свої можливості та обмеження. Так, суспільний рівень визначається середовищем суспільної інформації і впливає на колективний досвід продукування і тиражування цінностей, норм, способів реагування. Важливим показником здоров'я суспільного рівня є психологічні установки та наміри громадян щодо утвердження принципів державної політики в галузі охорони здоров'я та пріоритетів здорового способу життя. В цьому контексті важливою є не лише кількість ефірного часу, відведеного на інформування з приводу означеної проблеми, а й розставлені акценти, наприклад, на попередження захворюваності чи схвальному ставленні до наслідків фізичної активності; стосується це великих соціальних груп чи окремих осіб. Варто зауважити, що приклади зразків здорового способу життя у передачах, як правило, стосуються окремих індивідуальних виявлень, а захворюваність – масова, а тому потрібні кардинальні втручання з тим, щоб переконливо протистояти утвердженню подібного міфу.

Важливою функцією ЗМІ може бути сприяння конструктивним змінам у стереотипах поведінки в межах соціальної групи, підсилюючи, стимулюючи, регулюючи нормативну поведінку. В зв'язку з цим ЗМІ використовується у специфічних соціальних контекстах; як-от: забезпечення соціальної підтримки моделям реалізації здорового способу життя у конкретних

вікових навчальних та виробничих групах; поширення досвіду групового залучення до фізичної активності; дотримання принципів збалансованого харчування тощо. Чим більше подібної інформації буде продукуватись у молодіжному середовищі, тим більшою буде організаційна діяльність групи, оскільки посилюватиметься впевненість у здатності успішно розв'язувати проблеми і тим самим розширюватимуться наявні резерви і можливості. При цьому якість продукції ЗМІ має відповідати високим зразкам і протистояти низькопробним друкованим виданням, рекомендаціям, брошурам. Для молодіжної аудиторії ефективними будуть дискусійні обговорення, знайомство з групами, у яких здоровий спосіб життя – це визнаний стиль життя, біографічні описи популярних серед молоді кумирів спорту, естради, кінематографії. Аргументовано і виважено має звучати слово дієтолога, психотерапевта, тренера, керівника туристичного клубу та інших.

Необхідно підкреслити, що люди різного віку, а особливо молоді, схильні, часто некритично попадати під вплив визнаних авторитетів. Цей феномен був відкритий і підтверджений цілою серією експериментів М.Мілграма [4, с.214]. Тенденція підкорення заслуженим авторитетам підтверджена багатовіковою практикою. Окрім того, людям просто часто зручно підкорятись, оскільки авторитетні особи більше знають, уміють, у їхньому досвіді багато підтверджень мудрого розв'язання проблем. А тому спідування зразкам поведінки авторитетної людини розцінюється як раціональний спосіб прийнятих рішень. Таким чином, ЗМІ опосередковано, але досить ефективно, можуть впливати на утвердження ціннісних позицій та стандарти групової поведінки. Особи, які змінили стиль життя, у змозі поширювати інформацію про здоровий спосіб життя серед інших.

Результатом впливу ЗМІ на індивідуальному рівні в системі формування здорового способу життя може бути переосмислення молоддю людиною власної позиції на основі розширення і поглиблення знань; вироблення позитивної установки з наміром прикладати зусилля і долати перепони; утвердження відповідальної поведінки в комплексному вимірі власної життєдіяльності. Розширення інформаційної бази особистості через ЗМІ може призводити до усвідомлення проблеми здоров'я у глобальному масштабі та на особистісному рівні. При цьому слід зауважити, що люди часто осмислено і з розумінням ставляться до проблем інших, але не усвідомлюють своїх власних. Тип інформації, що подається, і ситуація, за якої ця інформація висвітлюється, впливає на диференційоване її засвоєння. Зацікавлені проблемою зміцнення здоров'я і незацікавлені порізно будуть реагувати на інформативну, без належного аналізу фактів, продукцію ЗМІ.

Аналіз передач основних телевізійних каналів доводить, що висвітлення проблем здорового способу життя здійснюється з такою пріоритетністю: пропаганда фізичної активності (кожна п'ята передача); 19% займає висвітлення профілактики різних захворювань; по 10% – змістовна організація дозвілля та соціально-економічні проблеми молоді. В цих передачах порушувалися проблеми: раціонального харчування, санітарно-гігієнічних навичок, профілактика наркоманії, алкоголізму, паління, утвердження психічного і духовного здоров'я молоді. Аналіз ефірного матеріалу, що пов'язаний із означеною проблемою, підтверджує, що у 83% цільових телепередач підкреслюється важливість принципів здорового способу життя, в 56% пропонувалися корисні поради, але тільки у 41% випадків наведені конкретні приклади. Отже, телевізійні передачі більше спрямовані на загальну постановку проблеми, аніж на розкриття реальних шляхів формування у молоді здорового способу життя [7, с.38].

Нами було організовано вивчення рівня довіри студентської молоді до засобів масової інформації. Результати опитувань, проведених серед студентів вищих навчальних закладів України (всього 378 чоловік) у 2010-2012 роках, подані у таблиці 1.

Таблиця 1.

Рівень довіри студентської молоді до ЗМІ (у % від загальної кількості опитаних)

ЗМІ	Повністю довіряю	Скоріше довіряю, ніж ні	Скоріше не довіряю	Повністю не довіряю	Важко відповісти	Інше
Телебачення	8,2	37,5	32,7	13,4	7,2	3,4
Преса	9,1	42,7	34,3	8,7	5,7	2,7
Радіо	9,2	35,6	29,5	3,4	3,4	1,6

Таким чином, студентська молодь неоднозначно сприймає ЗМІ. Значна частина (16,3%) вагається в оцінюванні свого ставлення до інформативного потоку. Однозначно відповіли (категорично „так” чи „ні” від 3,4% до 13,4%). Телебачення з-поміж інших форм впливу має найнижчий вияв довіри, а найвищий – преса. І все ж, якщо об'єднати відповіді „повністю довіряю” та „скоріше довіряю, ніж ні”, то це становитиме майже половину опитаних. Таким чином, можна констатувати досить високий рівень довіри студентської молоді до різних видів ЗМІ, а отже і їх об'єктивний вплив на процес соціального становлення.

Подальші дослідження переконали у тому, що попри внутрішнє неприйняття і недовіру до телебачення, вільний час біля телевізора проводять майже 70,2% молодих людей, причому у вихідні і святкові дні їх уже майже 80,2 %. І лише 1,3% студентів заявили, що не дивляться телевізор узагалі. Серед друкованих видань студенти надають перевагу періодичним (58,7%); підписні за фахом видання мають 7,2%; розважальні журнали читають постійно 37,4%, час від часу 17,3%, лише випадково – 8,2%, у вільний час – 42,1%. Радіоприймачі вдома мають усі опитані, але цілеспрямовано його слухають лише 5,3%, між справами – 87,3%, лише 8,5% опитаних присвячують свій вільний час слуханню радіо [8, с.49-50].

Отже, можна констатувати, що ЗМІ потрапляють у дозвілну сферу студентської молоді і проявляється це у пасивному проведенні вільного часу (біля телевізора з розважальним журналом у руках). Перевага надається безсистемному, часто випадковому перегляду, прочитанню чи прослуховуванню інформації та інших повідомлень. Упродовж 2011 року втратили інтерес до інформаційного блоку новин майже 17,5% студентів, стабільно залишається зацікавленість аналітичними програмами. Насторожує той факт, що менше 10,2% майбутніх фахівців мають підписані видання за фахом [8, с.51].

У цілому, можна стверджувати, що ЗМІ зберігає домінуючу позицію у впливі на різні верстви населення. Здатність генерувати усвідомлення великою кількістю людей певної проблеми вважається однією з переваг ЗМІ, хоча якраз у цьому вимірі можна пред'являти до національних каналів чимало претензій [7, с.23]. Аналізуючи стан сучасних українських ЗМІ, варто виділити декілька характерних для всіх каналів та основних ви-

даних тенденції – це: зростаюча комерціалізація, яка не завжди „створює оптимістичного споживача”; висока культура не в змозі протистояти натиску низькопробних та вульгаризованих творів, потоку „жовтої преси”, в якій фігурують плітки, скандальні повідомлення із життя „зірок” спорту, музики, політичних лідерів, бізнесменів; нав'язування соціальних стандартів у вимірі „стиль життя”, „цінності”, „пріоритети”, серед яких найчастішими є споживацтво, романтизація кримінального середовища, індивідуалізація, яка розглядається як протидія суспільному, виправдання будь-яких способів досягнення власного успіху; винесення на сторінки преси негативної (вбивства, крадіжки, зґвалтування, катастрофи, жебрацтво тощо) інформації, що сумарно майже вдвічі перевищує позитивну і нейтральну; через рекламну продукцію формується бажання досягнути омріяного достатку, престижу, статусу, але тим самим применшується значення набутого в минулому досвіду, що спричиняє неповагу до традицій; реклама сприяє деперсоналізації поведінки і націлює на реалізацію первинних вітальних цінностей, експлуатуючи тонкі почуття – заздрощі, страх, нетерпимість, занепокоєність, спричиняє поширення розпусти.

Отже, у загальному інформаційному потоці виробляються спільні для багатьох людей, особливо молодих, пріоритети, що асоціюються із заданими через ЗМІ стереотипами та стандартами облаштування власного життя. В умовах соціальної нестабільності такі стандарти є недоступні для більшості населення, а тому викликають роздратування, зневіру, песимізм. Важко уявити, що в умовах сучасних суспільних реалій пріоритетами у висвітленні ЗМІ стали цінності здорового способу життя. Однак держава, яка хоче мати майбутнє, повинна працювати на оптимістичну ідею згуртування нації, поклавши в основу усі аспекти (фізичні, психічні, соціальні, духовні) організації життя. А тому в усій системі виховної роботи у ВНЗ має превалювати ідея збереження та зміцнення здоров'я молодих людей попри всі сформовані стереотипи сімейного життя, ті, що нав'язані через ЗМІ та референтне оточення. Таким чином особисте зацікавлення і розуміння соціальної значущості результатів власних зусиль є вагомими чинниками успішного соціального становлення студентської молоді, що досягається у процесі цілеспрямованої соціально-педагогічної діяльності.

Література і джерела

1. Занюк С.С. Психологія мотивації: Навч. Посіб / С.С.Занюк. – К.: Либідь, 2002. – 304 с.
2. Копиленко О. Л. Влада інформації [Текст] / О.Л. Копиленко. – К.: Видавництво "Україна", 1991. – 108 с.
3. Крайг Г. Психологія розвитку / Г.Крайг. – СПб.: Питер, 2000. – 992 с.
4. Милграм М. Психологія впливу / М.Милграм. – СПб.: Питер, 2000. – 272 с.
5. Орбан-Лембрик Л. Масова культура і моделі поведінки / Л.Орбан-Лембрик // Соціальна психологія. – 2005. – № 2 (10). – С. 38-44.
6. Пайсл Є. Практикум по соціальної психології / Є.Пайсл, К.Маслач. – СПб.: Питер, 2000. – 411 с.
7. Роль засобів масової інформації та інших джерел у формуванні здорового способу життя молоді / [Яременко О., Балакірева О., Бутенко Н., Вакулєнко О. та ін.]. – К.: Український ін-т соціальних досліджень, 2000. – 111 с.
8. Сорочинська В.Є. Засоби масової комунікації та їх вплив на формування здорового способу життя молоді / В.Є.Сорочинська // Збірник науково-практичної конференції „Психолого-педагогічні основи формування здорового способу життя та профілактики СНІДу серед студентської молоді” 22-23 травня, Одеса, 2003 р., с. 47-51.
9. Сухомлинська О.В. Проблеми теорії виховання дітей в Україні/ О.В.Сухомлинська // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 4 (17). – С. 109-125.

Актуальность материала, изложенного в статье, вызвана необходимостью рассмотрения особенностей влияния средств массовой коммуникации на социальное становление студенческой молодежи, в связи с этим проанализировать функции современных СМИ, их влияние на ценностные приоритеты молодежи, показать меру доверия студенческой молодежи к различным видам массовой коммуникации, отдельно выделить специфику влияния на формирование здоровой жизнедеятельности. Личное интерес и понимание социальной значимости результатов собственных усилий являются весомыми факторами успешного социального становления студенческой молодежи, которая достигается в процессе целенаправленной социально-педагогической деятельности.

Ключевые слова: студенческая молодежь, социальное становление, средства массовой коммуникации, здоровая жизнедеятельность.

The article highlights the peculiarities of the media's impact on the process of social development of students. The functions of modern media have been analyzed and their influence on the value priorities of young people, the students' trust to different types of mass communication is depicted. Communicative impact on the formation of a healthy life is separately singled out. The article deals with the birth and the developmental peculiarities of various kinds of immersion programmes, along with contemporary trends of immersion programmes.

Key words: students, social development, means of mass communication, healthy way of life.

УДК 371.3 (73)

ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ В США І ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ

Стойка Олеся Ярославівна,
м.Ужгород

В статті розглядаються питання розвитку вищої освіти США і професійної підготовки фахівців впродовж кінця XX – початку XXI століття. Наголошується на пріоритетності питань освіти у політиці США.

Ключові слова: США, вища освіта, освітня політика.

Прагнення України долучитися до європейської і світової спільноти зумовлюють необхідність вивчення і впровадження прогресивних ідей зарубіжного досвіду у вітчизняну практику підготовки фахівців. Серед зарубіжних країн, здобутки яких в галузі освіти є досить вагомими, безперечно, заслуговують уваги США. Згідно з результатами досліджень, які визначили 45 найкращих університетів у світі, 30 з них знаходяться у США [1; 2; 3].

Різні аспекти системи американської вищої освіти досліджували вчені: О.Гаганова, І.Булах, І.Зварич, Е.Каверіна, Т.Олендр, О.Петришин, О.Романовський, та інші.

Метою даної статті є стислий аналіз психолого-педагогічних і соціальних засад розвитку вищої освіти США в кінці XX на початку XXI століття і виокремлення позитивних ідей зарубіжного досвіду підготовки фахівців, вартих впровадження у вітчизняний освітній простір.

Аналіз наукової літератури свідчить, що освітні проблеми впродовж останніх десятиріч були серед державних пріоритетів США [4; 5; 6]. Вважається, що з президентства Дж. Буша-старшого (1989 - 1993 рр.) почався новітній етап американської державної політики в галузі освіти. Проаналізувавши помилки політики адміністрації Р. Рейгана, Дж. Буш у своїй передвиборній реформі зробив акцент на сфері освіти як одній з найбільш пріоритетних. На початку президентського терміну він оголосив, що стане «президентом, який присвятив свою діяльність освіті», і у своєму першому посланні Конгресу США президент переконував законодавців, що з усіх програм, представлених їм у посланні, найбільш важливою стане програма подальшого поліпшення освіти.

В 1991 році була оголошена й прийнята нова освітня ініціатива «Америка 2000: стратегія освіти», розроблена разом з губернаторами всіх 50 штатів. Програма визначала стратегічні

цілі освіти до 2000 року, шляхи й засоби їх досягнення, включаючи фінансування. Ключовими пунктами освітньої ініціативи були жорсткість стандартів середньої освіти з п'ятих основних предметів: англійська мова, математика, природознавство, історія й географія; удосконалення системи тестування, результати якої повинні використовуватися при вступі у вищі навчальні заклади, а також роботодавцями при прийомі на роботу; можливість одержання вищої освіти й просування по її щаблях на основі середньої освіти; загальна фінансова підтримка учнів, які успішно навчаються, особливо з природничих напрямків. математики; стимулювання бізнесу в проведенні наукових досліджень і розвиток нетрадиційних підходів в освіті та інше.

Економічний спад, що почався в 1991 році, змусив президента частково відмовитися від передвиборних обіцянок. Адміністрація Дж. Буша перейшла до скорочення асигнувань на соціальні потреби, у результаті чого став спостерігатися значний ріст оплати вищої освіти в державних навчальних закладах, який був до того періоду відносно невеликий. Правда, слід зазначити, що в 1992 році були збільшені розміри допомоги студентам з родин з низькими доходами, про що було внесено відповідні виправлення в Закон про вищу освіту від 1965 р.

На президентських виборах, що відбулися в 1992 році, господарем Білого дому став представник демократичної партії Б. Клінтон (1993 - 2001 рр.). У цілому в період президентства Б. Клінтона в країні відзначався значний економічний підйом. За цей період витрати на соціальну сферу перевищили військові витрати. Серед основних пріоритетів державної політики Б. Клінтон проголосив інвестиції в людський капітал. Федеральний бюджет при Б. Клінтону передбачав більше однієї третини всіх витрат на науку, у тому числі понад половину - на фундаментальні дослідження.

Якщо президент Дж. Буш-Старший прагнув проголосити себе «президентом, який присвятив свою діяльність освіті», то Б. Клінтон став ним у дійсності. Ініціатива, запропонована в 1991 році адміністрацією Дж. Буша-старшого для перебудови системи освіти, була визначена як недостатня, і наприкінці минулого століття був оприлюднений заклик Б.Клінтона до дії – вдоскона-

лення освіти США. Президент проголосив, що в новому столітті країні необхідна сильна школа з високими стандартами освіти, свідомою дисципліною й здоровою атмосферою.

У зв'язку з цим наріжним каменем двох виборчих кампаній наступного глави Білого дому Б. Клінтона й центральною ланкою його внутрішньої політики були саме проблеми освіти.

В економічній доповіді Конгресу в 1999 році Б. Клінтон підкреслив, що саме «освіта є ключем майбутнього процвітання нації». Принагідно відзначимо, що усвідомлення цього важливого положення поки що бракує владним структурам України. На рубежі століть Сполучені Штати переконливо довели, що інвестиції в людський капітал відіграють усе більш вирішальну роль у забезпеченні конкурентних переваг країни, як у рамках національної, так і світової економіки. Для вдосконалення системи освіти в 1990-х роках був прийнятий цілий ряд законодавчих актів і державних програм.

В 1996 році міністр освіти США Р. Райлі підготував перший державний план впровадження освітніх технологій за назвою «Підготовка американських учнів до XXI століття: забезпечення технологічної грамотності». Планом передбачалися широко-масштабні заходи для ефективного використання комп'ютерних технологій у початковій і середній освіті для того, щоб допомогти новому поколінню школярів отримати якісну освіту й підготувати їх до нових вимог сучасної американської економіки.

У результаті виконання даного плану й багато в чому завдяки значним інвестиціям в освітні технології з боку федерального уряду, штатів, місцевих органів влади й приватних осіб, американці суттєво просунулися вперед на шляху досягнення цілей у галузі освітніх технологій. Внески в комп'ютеризацію, доступ до Інтернету, професійну підготовку, технічну допомогу й удосконалення змісту освіти дозволили багатьом американцям скористатися величезними перевагами нових засобів навчання.

У бюджеті на 1998 рік президент Б. Клінтон уперше згадав про майбутнє XXI століття. Головним гаслом на нове століття Б. Клінтон проголосив сильне американське суспільство, засноване на широких можливостях і загальній відповідальності. Майбутнє Сполучених Штатів президент бачив у сильній економіці, більш високих доходах і пенсіях, поліпшеній охороні здоров'я, чистоту навколишньому середовищі. Основні сили освітньої політики Б. Клінтона були кинуті на поліпшення якості початкової й середньої освіти, проте програма вищої школи також постійно переглядалася і вдосконалювалася. Насамперед, федеральний уряд у щорічних бюджетах ретельно планував розміри загальних асигнувань, які виділялись на позики, число їх одержувачів і максимальні розміри фінансової допомоги, а також періодичне зниження процентних ставок. У бюджетах обов'язково обмовлялося число осіб, що одержують грант Пелла і його максимальний розмір, який практично щороку підвищувався. Коли Б. Клінтон прийшов до влади, грант Пелла становив 2 300 дол., тобто таку ж суму, що й в 1989 році коли, прийшов до влади президент Дж. Буш-старший. За період президентства Б. Клінтона максимальний розмір гранту Пелла до 2000 року піднявся до 3 300 доларів.

В галузі вищої освіти адміністрацією Б.Клінтона також були засновані нові види фінансової допомоги. Президентська почесна стипендія (Presidential Honors Scholarships) була заснована для найкращих учнів випускних класів середньої школи. Гранти додаткових можливостей (Supplemental Educational Opportunity Grants) були засновані для студентів з родин з низькими доходами, що навчаються на рівні бакалаврату. Коледжі користувалися спеціальною підтримкою (College Completion Challenge Grants) - для невстигаючих студентів з метою підняття рівня їх успішності.

Особливу увагу адміністрація Б. Клінтона звернула на розширення такого виду фінансової допомоги як податкові знижки. Відповідно до закону про надання допомоги платникам податків від 1997 р. були введені податкові знижки (HOPE

Scholarships, Lifetime Learning Credit).

Серьйозна увага була приділена федеральній програмі роботи для студентів. Президент запропонував суттєво розширити програму таким чином, щоб до 2000 року вона могла охопити 1 млн. чоловік. Ця мета була досягнута навіть на 1 рік раніше, тобто до 1999 року. Освітня політика Б. Клінтона також зверталася до таких питань як підготовка абітурієнтів до вступу у вищі навчальні заклади, особливо дітей з малозабезпечених родин; відвідуваність і успішність у самих ВНЗ, особливо в тих, де навчаються діти етнічних меншин; дистанційна освіта, особливо для дітей з обмеженими можливостями; безперервне навчання, тобто навчання дорослих і т.д.

Отже, можна з упевненістю стверджувати, що адміністрацією Б. Клінтона було приділено значно більше уваги вищій школі, ніж всіма попередніми президентами. Б. Клінтоном було поставлено досить сміливе завдання: зробити на початку XXI століття вищу освіту такою ж доступною, як і середню. Але, на жаль, проблема низької якості середньої школи, а також деякі економічні проблеми змусили на певний час відмовитися від розширення доступності вищої освіти.

Загалом вся державна політика адміністрації Б. Клінтона цілком справедливо може бути названа соціально-спрямованою. Навіть традиційні для передвиборних дебатів економічні проблеми в 2000 році відійшли на другий план, а вперед виступили питання освіти, охорони здоров'я й соціального забезпечення, а також обговорення тем, пов'язаних з релігією, сімейними й моральними цінностями суспільства. Але, незважаючи на всю позитивну ситуацію, яка склалася навколо демократичної політики Б. Клінтона, на виборах в 2001 році переміг представник республіканської партії Дж. Буш-молодший.

Президент США Дж. Буш-молодший під час першого терміну свого президентства оголосив нарівні з національною обороною основним пріоритетом державної політики й освіту. Протягом першого тижня перебування на посаді президента США Джордж Буш висунув план реформування системи середньої освіти за назвою «Рівні можливості для всіх дітей» (No Child Left Behind). На жаль, проблема освіти скоро відійшла на другий план, тому що на провідні позиції вийшли питання національної безпеки, пов'язані з подіями 11 вересня 2001 року, а також спад в економіці. Таким чином, перший термін президентства Дж. Буша-молодшого характеризувався значною увагою до питань освіти (особливо середньої освіти), але, на жаль, не в тих масштабах, які були заплановані.

Політика, що проводилася в сфері вищої освіти, не виходила за рамки розв'язання найбільш насущних проблем, за винятком реформи позик. Серед основних напрямків політики можна виділити збільшення максимального розміру гранту Пелла, підвищення доступності суспільних коледжів, полегшення вступу дітей з обмеженими можливостями у вищі навчальні заклади, розширення дистанційного навчання для інвалідів, зростання фінансування етнічних вузів, збільшення податкових пільг та ін.

Адміністрація Дж. Буша надавала важливого значення розширенню доступності суспільних коледжів. Урядом було заплановане збільшення чисельності суспільних коледжів удвічі, особливо це повинно було торкнутися студентів з родин з низькими доходами. Для цих цілей був заснований Фонд грантів для розширення доступності суспільних коледжів. Вища освіта, за словами президента, повинна бути «дозволеною (по коштах) і доступною для усіх американців», а доступ у вищі навчальні заклади повинен «ґрунтуватися на їхньому потенціалі й заслугах».

Окремо необхідно виділити реформу системи позик, запропоновану адміністрацією Дж. Буша. Реформування припускає одержання додаткового доходу від кредитної діяльності держави, а також формування більш тісних зв'язків між структурами, що здійснюють видачу позик і страховими агентствами. Додатковий дохід, отриманий у результаті реформи позик, надалі планувалося використовувати для збільшення асигнувань,

що йдуть на гранти Пелла й підвищення лімітів по позиках для першокурсників.

Цікавим напрямком освітньої політики Сполучених Штатів є так зване «пробачення» позик (погашення їх урядом). Уряд повідомляє суму позики, яку не треба виплачувати при виконанні студентом певних умов. Так, протягом першого терміну президентства Дж. Буша були погашені позики в розмірах, що не перевищують 17 500 доларів, випускникам вузів, які стали викладачами математики й інших наук, а також вчителями у школах для дітей з обмеженими можливостями і дітей з незаможних родин.

Передвиборні обіцянки Дж. Буша-молодшого на другий термін свого президентства містять більш конкретні обіцянки у вирішенні проблем освітньої системи. Нова освітня політика на наступні роки має досить вузьку спрямованість, але при цьому охоплює як середню, так і вищу освіту. Деяке ослаблення державного регулювання й скорочення державного фінансування в освітній сфері змусило адміністрацію шукати інші підходи до вирішення проблем, сконцентрувавши свою увагу на більш важливих.

Головним освітнім пріоритетом продовжує залишатися програма підвищення якості середньої школи «Рівні можливості для всіх дітей».

Особливістю освітньої політики є нові програми, що охоплюють як середню, так вищу освіту. Адміністрацією президента висунута Програма американської конкурентоспроможності (American Competitiveness Initiative), яка у минулому не має аналогів. Згідно з цією програмою, кожний випускник американської середньої школи, не важливо збирається він вступати у ВНЗ або відразу приступати до роботи, повинен мати розвинене аналітичне мислення, яке дають такі дисципліни як математика та інші науки. У багатьох дослідженнях відзначається, що міжнародні тести продовжують демонструвати низький рівень підготовки американських учнів в галузі математики й інших наук. У частині програми з поліпшення знань з математики й інших наук президент пропонує збільшити інвестиції, призначені для наукових досліджень, навчання вчителів і їх відбору. Головним компонентом програми є створення Національної математичної організації (National Math Panel), яка буде проводити досліджен-

ня й розробляти інструкції з викладання математики.

На рівні ВНЗ Програма американської конкурентоспроможності підтримана грантами (Academic Competitiveness Grants) включеними в Закон про зниження дефіциту (Deficit Reduction Act). Бюджет, починаючи з 2007 року, планує виділяти гроші на нові гранти для студентів – представників малозабезпечених родин, що навчаються на перших і других курсах і мають успіхи у вивченні математики й інших наук, а також для студентів третіх і четвертих курсів, які спеціалізуються в галузі іноземних мов, математики й інших наук, включаючи технологічні й інженерні науки. Одержувачі грантів повинні навчатися в чотирирічних вузах за повними навчальними програмами, відповідати умовам одержання грантів Пелла й бути громадянами США.

У 2007 р. висунута Програма поліпшення знань іноземних мов з метою національної безпеки (National Security Language Initiative). Програма охоплює як середню, так і вищу освіту.

Барак Обама – наступний президент США, який успішно продовжує кращі традиції своїх попередників у галузі освіти. Незважаючи на загальну тривалу світову економічну кризу, проблеми освіти залишаються серед державних пріоритетів. Продовжується робота з розширення кола отримувачів грантів серед студентської молоді, надання різних пільг і субсидій для студентів із незаможних родин, а також практика погашення державою студентських кредитів. Велика увага звертається на питання полікультурної освіти, можливості отримання вищої освіти представниками етнічних меншин. Здійснюється постійно діючий моніторинг якості вищої освіти на чотирьох рівнях: інституційному, регіональному, міжнародному.

Отже, можна зробити висновок про те, що освітня політика Сполучених Штатів останніх десятиріч сконцентрувалася на програмах, що мають єдину мету – підвищити якість освіти, її доступність. Окремі аспекти освітньої політики США, безперечно, заслуговують уваги і використання у вітчизняному освітньому просторі. Це, насамперед, усвідомлення, що освіта, за словами Б.Клінтона, є ключем до майбутнього нації; підтримка студентів з незаможних родин і представників етнічних меншин, а також молоді з обмеженими можливостями; моніторинг якості освіти та ін.

Література і джерела

1. http://en.wikipedia.org/wiki/Higher_education_in_the_United_States
2. http://en.wikipedia.org/wiki/Education_in_the_United_States
3. http://en.wikipedia.org/wiki/Higher_education_in_the_United_States
4. Гаганова О.К. Американская высшая школа сегодня / О.К.Гаганова // Педагогика. – 2006. - № 4. – С. 112 - 114.
5. American higher education transformed, 1940-2005 : documenting the national discourse / [ed. By M.Smith, T.Bender]. – MD . Baltimore : J.Hopkins University press, 2008. – 523 p.
6. Романовський О. Особливості організації вищої освіти в США / О.Романовський // Рідна школа – 2000. – № 1. – С.31–59.

В статті розглядаються питання розвитку вищої освіти США і професійної підготовки спеціалістів в кінці ХХ – початку ХХІ століття. Акцентована увага на пріоритеті питань освіти в американській політиці.

Ключевые слова : США, высшее образование, образовательная политика.

In this article the questions of the development of higher education in USA and the professional training of specialists (the end of XX – the beginning of XXI c.) are considered. It is underlined that the questions of education are very important in American policy.

Key words : USA, higher education, educational policy.

УДК 378:811:34(410)

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ РЕГУЛЮВАННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ АНГЛІЇ ТА ШОТЛАНДІЇ

Сулим Наталія Володимирівна
м.Львів

У статті здійснений аналіз нормативно-правового забезпечення підготовки майбутніх вчителів англійської мови у вищих навчальних закладах Англії та Шотландії на основі актів загальноєвропейського значення, законів та циркулярів, що стосуються організації підготовки вчителів, реформування освіти, забезпечення якості, стандартизації освіти. Висвітлені особливості шкільної реформи 1988 року, що проводилася в напрямку перегляду змісту навчання, запровадження національної оцінки знань учнів та змін щодо управлінських процесів. Проаналізовані положення концепції європейської освіти у межах єдиного освітнього простору, що мали великий вплив на реформування системи підготовки вчителів англійської мови в Англії та Шотландії.

Ключові слова: підготовка майбутніх учителів англійської мови, вищі навчальні заклади, стандартизація освіти.

Сучасний розвиток системи нормативно-правового забезпечення підготовки майбутніх вчителів англійської мови у вищих навчальних закладах Англії та Шотландії розпочався із реформування професійної освіти Великобританії шляхом її стандартизації у 80-ті роки ХХ ст.

Питання нормативно-правового забезпечення підготовки майбутніх вчителів англійської мови у вищих навчальних закладах Англії та Шотландії досліджували науковці – теоретики та практики: Авшенюк Н. М., Глузман О. В., Кіщенко Ю. В., Леонтьєва О. Ю., Пуховська Л. П. та інші, проте системного вивчення нормативно-правового забезпечення підготовки майбутніх вчителів англійської мови у вищих навчальних закладах Англії та Шотландії так і не було здійснено. Відповідно, метою статті є аналіз основних положень нормативно-правового забезпечення підготовки майбутніх вчителів англійської мови у вищих навчальних закладах Англії та Шотландії в їх ретроспективі та виокремлення сучасних положень законодавчого регулювання.

У кінці ХХ – на початку ХХІ століття у Європі було прийнято і затверджено низку документів, у яких визначаються стратегії розвитку системи професійної підготовки вчителів у ХХІ столітті, що були затверджені і в Англії та Шотландії.

Першим важливим документом, у якому йшлося про розробку єдиної стратегії в професійній підготовці майбутніх учителів, став "Меморандум про вищу освіту в країнах ЄС" (1991) [9, р. 111]. У цьому документі наголошується на необхідності підвищення рівня професійної підготовки майбутніх учителів, і задля цього "кожен студент має набути досвіду у різних освітніх системах країн ЄС" [7, р.22].

При цьому, основні положення реформування підготовки майбутніх вчителів у вищих навчальних закладах Англії та Шотландії знайшли своє відображення в прийнятих урядом Великобританії законодавчих актах: „Законі про освіту” (1986 р.), „Законі про реформу середньої школи” (1988 р.), „Правилах про одержання педагогічної освіти” (1989 р.), „Реформі базової підготовки вчителя” (1992 р.) [4, с.62].

Найповнішого розвитку ідея спільного для всіх змісту освіти набула в Білій Книзі "Кращі школи" (1985 р.), де зазначалось, що зміст початкової та середньої освіти має бути широким і збалансованим, пов'язаним із життям і враховувати здібності учнів [1, с.220].

В 1988 році в Англії був прийнятий Закон про реформу освіти. Сучасна шкільна реформа проводиться в таких основних напрямках: перегляд змісту, запровадження національної

оцінки знань учнів, зміни в управлінні. До цього часу система освіти в країні була настільки децентралізованою, що учбові плани складалися на рівні шкіл, а вчителі самі розробляли учбові програми, користуючись рекомендаціями міністерств, екзаменаційними вимогами, методичними матеріалами, підготовленими урядовими і незалежними педагогічними організаціями.

Поворотним пунктом у реформуванні системи підготовки вчителів англійської мови Англії та Шотландії стало створення концепції європейської освіти у межах єдиного освітнього простору, прийняття Радою Європейського Співтовариства (24.05.1988 р.) та Парламентською Асамблеєю Ради Європи (22.09.1989 р.) спеціальних резолюцій щодо розбудови єдиного європейського простору в освіті [6, с. 34]. Аналіз цих документів свідчить, що в Європі започатковані й одержали офіційну підтримку дві концепції освіти, які паралельно розвивалися і поширювалися протягом останніх років: концепція Європейського співтовариства та концепція Ради Європи.

У травні 1991 р. британський уряд випустив Білу книгу „Вища освіта: нові підходи”, у якій запропонував ряд змін у системі вищої освіти. Цей документ став основою для прийняття Закону про безперервну та вищу освіту (1992 р.), відповідно до якого проводяться реформи у вищій школі: з'являється єдина структура вищої освіти – з трьома новими радами фінансування (для Англії, Уельсу та Шотландії); одержання політехніками (коледжами) статусу університетів, які давали право присуджувати академічні степені та звання; затвердження нових структур: Рада з питань якості вищої освіти (або Рада ректорів вузів) і Відділ з оцінки якості (державна організація, яка займається перевіркою якості предметів); надання до 2000 р. одному з трьох молодих людей відповідної вікової групи можливості одержання вищої освіти (у 60-і рр. ХХ ст. 1 з 17 вступав до ВНЗ); одержання права присвоєння ступенів не університетським навчальним закладам; покращення роботи магістратури і докторантури; розширення доступу до вищої освіти дорослого населення країни; розробку критеріїв одержання статусу університету, спрощення цієї процедури; покращення якості підготовки фахівців, організація зовнішнього контролю за якістю їх підготовки – шляхом удосконалення роботи національного аудиторського органу.

У Білій Книзі (1997р.) відзначено, що «у руках педагогів знаходиться ключ до успіхів учнів», вказується, що знання і навички стануть головними складовими на шляху до життєвого успіху. Кожна держава прагне будувати таке суспільство, в якому кожен індивід буде високоосвіченим та стане спроможним поновлювати свої знання впродовж життя [8, с. 21].

Реформування системи вищої освіти Англії та Шотландії здійснювалося у відповідності з документами („Правила про одержання педагогічної освіти”, 1989 р.; „Базова підготовка вчителя”, 1989, 1992 рр.; „Реформа базової підготовки вчителя”, 1991 р.), „Закон про повну загальну, спеціальну середню та вищу освіту” (1992 р.) [7, с. 21]. На початку ХХІ століття було прийнято низку міжнародних документів, правових актів і проєктів, які акцентують загальноєвропейські вимоги щодо професійної підготовки вчителя, зокрема Національний курікулум. Сучасна система нормативно-правового регулювання підготовки майбутніх вчителів англійської мови у вищих навчальних закладах Англії та Шотландії опирається на «Закон про освіту» 1996 р. (Education Act 1996), який постійно змінюється. Структура «Закону про освіту» наведена на рис. 1.

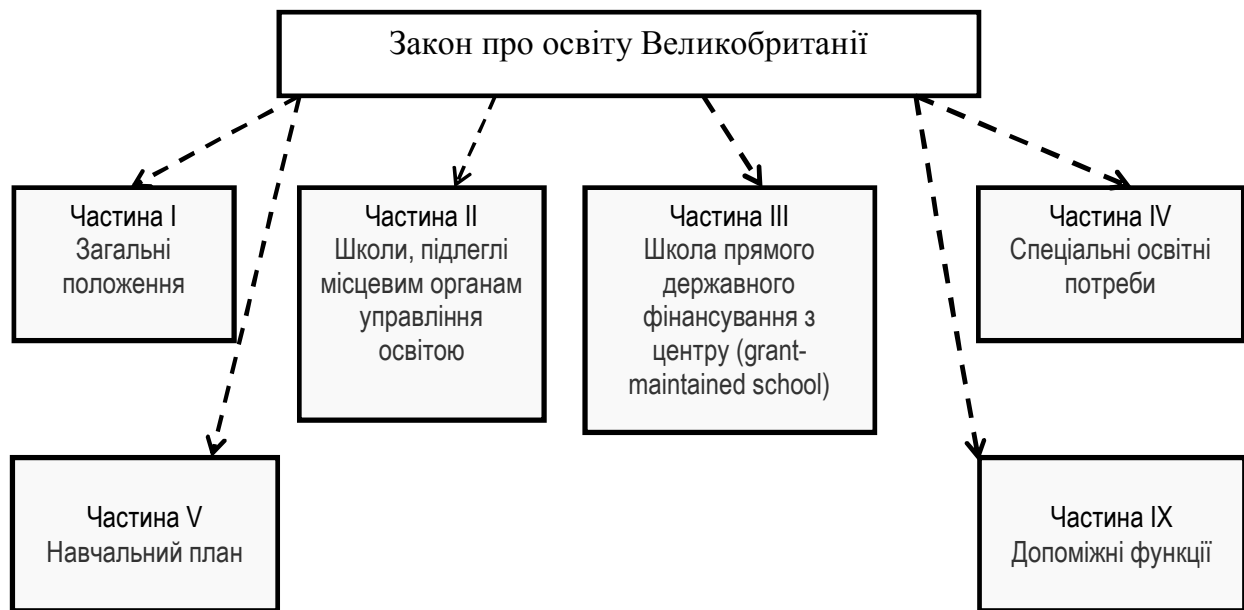


Рис. 1. Структура Закону про освіту Великобританії

Важливе значення для середньої освіти Англії та Уельсу має Закон 1998р. «Про шкільні стандарти та їхню структуру» (School Standards and Framework Act 1998), відповідно до якого міністр освіти Англії має право встановлювати граничні наповнення класів в підлеглих освітніх установах [2, с. 101].

Питання вищої та післявузівської освіти регулюються законами: 1992р. - «Про подальшу та вищу освіту» (Further and Higher Education Act); 1998р. - «Про викладання та вищу освіту» (Teaching and Higher Education); 2004р. - «Про вищу освіту» (Higher Education Act) [2, с. 104].

До інших, непрофільюючих законів Англії та Уельсу, можна віднести закони: 1998 р. - «Про права людини» (Human Rights Act); 1975р. - «Про статеву дискримінацію» (Sex Discrimination Act); 1995р. - «Про дискримінацію обмежено дієздатних» (Disability Discrimination Act); 1976р. - «Про расові відносини» (змінений у 2000р. Race Relations (Amendment) Act); 1995р. - «Про спеціальні освітні потреби та недієздатність» (Special Educational Needs and Disability Act) [7, с. 22].

Регулювання окремих питань забезпечення прав та свобод майбутніх вчителів англійської мови у процесі навчання належить до інших непрофільюючих законів Англії та Уельсу, до яких також можна віднести закони: 1998 р. - «Про права людини» (Human Rights Act); 1975р. - «Про статеву дискримінацію» (Sex Discrimination Act); 1995р. - «Про дискримінацію обмежено дієздатних» (Disability Discrimination Act); 1976р. - «Про расові відносини» (змінений у 2000р. Race Relations (Amendment) Act); 1995р. - «Про спеціальні освітні потреби та недієздатність» (Special Educational Needs and Disability Act).

Значним кроком щодо європейської інтеграції професійної підготовки майбутніх вчителів англійської мови у вищих навчальних закладах Англії та Шотландії стала прийнята Копенгагенською Європейською комісією (2002 р.) резолюція з модернізації професійної освіти і навчальних систем у європейських країнах, яка відома як Копенгагенська Декларація.

Складовими "європейськості" як складової професійної компетентності вчителя визначені: європейська ідентичність (готовність до прийняття різноманітності в рамках єдності, що є ключовим аспектом європейської ідентичності); європейське знання, яке передбачає обізнаність учителя з особливостями освітніх систем інших країн; європейський мультикультуралізм (європейський учитель з повагою ставиться до своєї національної культури та культур інших країн); європейський професіоналізм (європейський учитель має освіту, яка надає йому можливість викладати в будь-якій європейській країні, має "єв-

ропейський" підхід до викладання предмета своєї спеціалізації та міжпредметних тем, що передбачає трактування навчального матеріалу з позицій європейської перспективи); європейська громадянськість (європейський учитель повинен жити і працювати як громадянин Європи); європейські виміри якості. (підготовка європейського вчителя передбачає наявність інструментів порівняння формальних ознак систем педагогічної освіти країн регіону); європейська мобільність учителів, яка включає навчання за кордоном, вивчення іноземних мов, ознайомлення з культурами інших народів, участь у програмах обмінів студентами в рамках ЄС [6, с. 60].

Основним державним документом, який є стрижнем провідних процесів стандартизації педагогічної освіти Англії, є Національний стандарт кваліфікованого вчителя. Якщо порівняти з вітчизняним документом, то він відповідає освітньо-кваліфікаційній характеристиці випускника вищого навчального закладу.

Перший документ Національного стандарту був створений у 1998 р., другий у 2002 р. Детальний аналіз даних документів був проведений у роботі Авшенюк Н.М. "Стандартизація професійної підготовки вчителів у Англії й Уельсі" [1, с. 226].

Питання модернізації шляхів професійної підготовки вчителів було обговорено 26 лютого 2004 року Радою Європи та Європейською Комісією, результатом чого стало затвердження документу "Освіта і підготовка 2010 – успіх Лісабонської стратегії залежить від термінових реформ", у якому були оприлюднені компетентності й кваліфікації, що мають бути сформовані у вчителів, які працюватимуть у загальноєвропейському освітньому просторі. У документі зазначалося, що вчитель є організатором сучасних змін та реформ у суспільстві, які допоможуть зробити економіку Європейського Союзу однією з найефективніших у світі. Саме тому вчитель повинен брати участь у перебудові «суспільства знань», а також стимулювати бажання учнів займатися освітою упродовж життя. Розглянемо вимоги до вчителя, які зазначені в даному документі [6, с. 64]: знаходитися в постійному науковому пошуку; оволодівати новими методиками викладання; займатися самоосвітою; вдосконалювати зміст навчального плану; розробляти інноваційні методи.

У вересні 2007 року було розроблено і запропоновано новий варіант документу «Стандарт кваліфікованого вчителя», до якого були внесені деякі зміни. Охарактеризуємо його. Національний стандарт кваліфікованого вчителя Англії включає три розділи [7]: I) професійні ознаки (Professional attributes); II) професійні знання і розуміння (Professional knowledge and

understanding); III) професійні навички (Professional skills).

Всі навчальні заклади, що забезпечують початково-педагогічну освіту (ITT) і післядипломну педагогічну освіту (INSET) в Великобританії повинні бути акредитовані Держсекретарем з освіти та зайнятості через Агентство з підготовки вчителів (TTA). Для отримання акредитації вони повинні виконати певні вимоги, які з плином часу піддаються змінам. Всі дисципліни повинні відповідати вимогам відповідних циркулярів (9/92; 14/93; 10/97; 4/98), в яких викладено, які курси і протягом якого часу повинні вивчатися, а також розкриваються вимоги при вступі до вузів, критерії оцінювання навчальних досягнень студентів і т.д. Циркуляр 4/98 вводить Стандарти по присудженню статусу QTS (Standards for the Award of QTS). У період між вереснем 1998 і 2000 рр. були введені в дію:

- навчальний план початкової педагогічної освіти, що передбачав використання інформаційно-комунікаційних технологій у викладанні;
- навчальний план з англійської мови (рівень початкової школи);

- навчальний план з математики (рівень початкової школи);
- навчальний план з природничих наук (рівень початкової школи);
- навчальний план з англійської мови (рівень середньої школи);
- навчальний план з математики (рівень середньої школи);
- навчальний план з природничих наук (рівень середньої школи);
- вимоги з усіх курсів початкової педагогічної освіти.

Отже, система нормативно-правового регулювання освіти Англії та Шотландії у напрямку підготовки вчителів англійської мови у вищих навчальних закладах забезпечуються комплексом нормативно-правових актів, таких як: закони «Про освіту» 1996 р., «Про подальшу та вищу освіту» 1992 р.; «Про викладання та вищу освіту», 1998р.; «Про вищу освіту» 2004р., а також нормативні акти загальноєвропейського значення. Орієнтація змісту згаданих документів на сталий розвиток, європейську інтеграцію та використання у навчальному процесі сучасних інформаційно-комунікаційних технологій дозволяють забезпечити якість освіти.

Література і джерела

1. Барбарига А. А. Британские университеты / А. А. Барбарига, Н. В. Федорова. – М. : Высшая школа, 1979. – 127 с.
2. Глузман А. В. Университетское педагогическое образование : Опыт системного исследования : монография / А. В. Глузман. – Киев : Издат. центр „Просвіта“, 1997. – 312 с.
3. Особенности подготовки учительских кадров в зарубежных странах. – М. : НИИ ВШ, 1992. – Вып. 1. – С. 28–29.
4. Сбруєва А. А. Глобальні та регіональні тенденції розвитку вищої освіти в умовах побудови суспільства знань / А. А. Сбруєва. – Суми, 2008. – 67 с.
5. Авшенюк Н. М. Професійне становлення молодого вчителя у Великій Британії: історія, досвід, стандарти / Авшенюк Н. М. // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2003. – №2. – С. 220–228.
6. Базурина В. М. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у Великій Британії: дис... канд. пед. наук: 13.00.01 «заг. педагогіка та історія педагогіки» / В. М. Базурина / Житомирський держ. ун-т ім. Івана Франка. – Житомир, 2006. – 235 с.
7. Every Child Matters: Change for Children. An overview of cross government guidance. Department for Education and Skills. – L. : Crown copyright, 2005. – 24 p.
8. Ertmer P. A. Using case studies to enhance instructional design education / Ertmer P. A., Russel I. D. // Educational technology. – 1995. – Vol. 35(4). – 28 p.
9. Evans J. What are effective strategies to support pupils with emotional and behavioural difficulties (EBD) in mainstream primary schools? Findings from a systematic review of research / Evans J., Harder A. and Thomas J. // Journal of Research in Special Education Needs. – 2004. – №7. – 255 p.

В статтє произведен анализ нормативно-правового обеспечения подготовки будущих учителей английского языка в высших учебных заведениях Англии и Шотландии на основе актов общеевропейского значения, законов и циркуляров, касающихся организации подготовки учителей, реформирования образования, обеспечения качества, стандартизации образования. Раскрыты особенности школьной реформы 1988 года, реализуемой в направлении пересмотра содержания обучения, введения национальной оценки знаний учащихся и изменений касательно управленческих процессов. Проанализированы положения концепции европейского образования в рамках единого образовательного пространства, которые имели большое влияние на реформирование системы подготовки учителей английского языка в Англии и Шотландии.

Ключевые слова: подготовка будущих учителей английского языка, высшие учебные заведения, стандартизация образования.

The analysis of the regulatory and legal framework for training of future teachers of the English language at higher educational establishments in England and Scotland has been performed in the article on the basis of common European regulations, laws and circulars relating to the training of teachers, education reform, quality assurance, standardization of education. Specific features of 1988 school reform carried out in the direction of review of the content of education, introduction of a national system of students' knowledge assessment, changes concerning management processes have been highlighted. Provisions of the concept of European education within a single educational space having big impact on reforming English teachers' education in England and Scotland have been analysed.

Key words: training of future teachers of English, higher educational establishments, standardization of education.

УДК 378. 22 : 5 (73) (477)

ПРОБЛЕМА СТАНДАРТИЗАЦІЇ ПРОГРАМ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН У ВИЩІЙ ШКОЛІ УКРАЇНИ

Тарасова Ольга
М.Хмельницький

У статті окреслено ключові аспекти процесу стандартизації програм професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі міжнародних відносин. Здійснено огляд галузевого стандарту вищої освіти спеціальності “Міжнародні відносини”. Наголошено на важливості використання під час розробки або удосконалення галузевих стандартів компетентнісного підходу. Акцентовано увагу на недоліках діючих стандартів вищої освіти України.

Ключові слова: компетентнісний підхід, галузевий стандарт вищої освіти, освітньо-кваліфікаційна характеристика, освітньо-професійна програма підготовки, навчальний план.

За останнє десятиліття в Україні інтенсифікувалися процеси уніфікації технологій професійної освіти шляхом розробки і впровадження галузевих стандартів вищої освіти освітньо-кваліфікаційних рівнів молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр [7, с.69]. За короткий період часу змінилося декілька підходів і бачень щодо створення галузевих стандартів вищої освіти для різних спеціальностей чи напрямів підготовки. Зумовлено це, насамперед, системними змінами у переліку напрямів підготовки фахівців, змінами у робочих групах розробки стандартів освіти, намаганням адаптуватися до Болонської системи освіти тощо [7, с.70].

При переході на ступеневу систему освіти рівень підготовки бакалавра повинен мати універсальний характер природничо-наукової і соціально-гуманітарної підготовки, на основі якої далі можна вибудовувати якісну фахову підготовку. Таким чином, цілком логічним стає перехід до нового покоління галузевих стандартів вищої освіти (ГСВО), на основі компетентнісного підходу, як необхідного етапу на шляху реформування системи вищої освіти в Україні, що декларується у низці законодавчих документів державного рівня.

У методичних рекомендаціях щодо розроблення складових галузевих стандартів вищої освіти, запропонованими Міністерством освіти і науки України у 2008 р. йдеться про те, що приєднання України до Європейського освітнього простору вимагає реформування системи освіти з метою органічної інтеграції національної системи освіти у світову.

Указом Президента України від 4 липня 2005 року № 1013 “Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні” (п. 7) визначено низку заходів, спрямованих на реалізацію в Україні положень Болонської декларації, зокрема, з розроблення та затвердження нових галузевих стандартів вищої освіти [8, с.85].

Концепцію Державної програми розвитку освіти на 2006-2010 роки одним із завдань було визначено забезпечення доступу до високоякісної вищої освіти та мобільності випускників вищих навчальних закладів на ринку праці, шляхом інтеграції вищих навчальних закладів різних рівнів акредитації, наукових установ та підприємств, упровадження гнучких освітніх програм та інформаційних технологій навчання відповідно до вимог Болонської декларації.

Порівняльний аналіз сучасних зарубіжних освітніх систем і технологій та наукових розробок вітчизняних педагогів свідчить про те, що основними шляхами розвитку систем освіти є: постійне оновлення змісту вищої освіти з метою більш повного забезпечення потреб суспільства, у тому числі й майбутніх; орієнтація на забезпечення конкурентоспроможності випускників на ринку праці; формування у студента професійних та соціально-особистісних якостей, які б дозволили йому повністю реалізувати свій інтелектуальний потенціал; поглиблення

автономії та забезпечення академічної незалежності закладів освіти, посилення їх зв'язків із роботодавцями, як основними замовниками фахівців; розширення академічної мобільності студентів, що дозволить повніше реалізовувати їх інтелектуальний потенціал.

Праця фахівця будь-якої спеціальності спрямована на певний об'єкт (предмет) діяльності й полягає у виконанні визначених виробничих функцій. Вона пов'язана з конкретною сферою діяльності та реалізується за допомогою відповідної системи засобів цієї діяльності. Тобто, праця фахівця пов'язана з конкретною технологією або є елементом цієї технології.

В умовах перманентної науково-технологічної революції життєвий цикл сучасних технологій стає меншим, ніж термін професійної діяльності фахівця. За цих умов домінуючим в освіті стає формування здатності фахівця на основі відповідної фундаментальної освіти перебудовувати систему власної професійної діяльності з урахуванням соціально значущих цілей та нормативних обмежень, тобто, формування особистісних характеристик майбутнього фахівця. Якщо визначити за головну мету діяльності системи вищої освіти підготовку такого фахівця, то процес навчання доцільно організовувати таким чином, щоб забезпечувався всебічний розвиток особистості майбутнього фахівця. Засобом формування особистості при цьому стають освітні технології, продуктом діяльності – особистість випускника вищого навчального закладу, який має бути компетентним не лише у професійній галузі, але й мати активну життєву позицію, високий рівень громадянської свідомості, бути компетентним при вирішенні будь-яких завдань, які ставить перед ним життя [6, с. 61].

Таким чином, перехід до нового покоління галузевих стандартів вищої освіти, на основі компетентнісного підходу, є необхідним етапом на шляху реформування системи освіти в Україні. Застосування компетентнісного підходу до створення галузевих стандартів вищої освіти створює передумови для більшого та гнучкішого наближення результатів освіти до потреб та вимог ринку праці, подальшого розвитку освітніх технологій та системи освіти в цілому [3, с. 45].

Проблема стандартів у вищій освіті за останні роки все частіше досліджується з соціально-педагогічної, філософської точок зору (В.Андрущенко, В.Байденко, В.Беспалько, І.Бех, В.Болотов, І.Драч, І.Зязюн, В.Лутай, Н.Ничкало, О.Овчарук, В.Петренко, Н.Фоменко, А.Хуторський) і набуває дедалі більшої актуальності, оскільки її вирішення, наразі, залишається ключовим завданням процесу реформування національної системи вищої освіти, і передбачає збалансоване урахування таких трьох вимог: 1) збереження і примноження національних освітніх традицій; 2) підпорядкування суспільним, економічним, політичним законам сьогодення у контексті розвитку світових освітніх систем; 3) здатність або спроба забезпечити рух на випередження, передчувати “тенденції майбутнього”, інноваційність.

Проблема стандартизації освітніх програм у галузі міжнародних відносин на основі компетентнісного підходу досі не висвітлювалася у науковій літературі. Тому, вважаємо за доцільне, дослідити проблему стандартизації програм підготовки магістрів міжнародних відносин у вищій школі України.

Система підготовки кадрів для діяльності на міжнародній арені переживає принципово новий етап. Міжнародні відносини є складовою частиною гуманітарної освіти, що відіграє важливу роль у освітньо-виховному, політичному та інформаційному аспектах державотворення. Реалізація освітньо-виховного про-

цесу полягає у тому, що міжнародні відносини не можна розглядати без міжнародних інформаційних джерел і міжнародних комунікацій; вони повинні стати обов'язковим компонентом стандарту вищої освіти.

Як зазначає П.Андрієнко, студентам, які навчаються за напрямом "Міжнародні відносини", важливо дати розуміння, що вони вивчають і як вони зможуть використати отримані знання у професійній діяльності. Вони повинні уявляти, що таке міжнародні відносини, як протікає їх еволюція від формування Вестфальської моделі світу (1648 р.) до становлення світової політики на сучасному етапі. У сучасній педагогічній практиці, на відміну від традиційного підходу структурування матеріалу за темами, використовується комплексний підхід, який дозволяє показати історичний розвиток процесів глобалізації, демократизації, регіоналізації, економічного і культурного співробітництва одночасно з еволюцією їх теоретичного осмислення.

Стандарти вищої освіти є основою освітньо-кваліфікаційного рівня студентів незалежно від форм здобуття вищої освіти. Відповідність освітніх послуг стандартам вищої освіти визначає якість освітньої та наукової діяльності навчального закладу. Систему стандартів вищої освіти складають державний стандарт вищої освіти, стандарт вищої освіти у галузі міжнародних відносин та галузеві стандарти вищої освіти окремих університетів.

Галузеві стандарти вищої освіти містять: освітньо-кваліфікаційні характеристики (ОКХ) випускників вищих навчальних закладів; освітньо-професійні програм (ОПП) підготовки; засоби діагностики якості вищої освіти.

У галузевому стандарті вищої освіти узагальнюються вимоги з боку держави, ринку праці та споживачів-випускників факультету міжнародних відносин до змісту вищої освіти. Загальновідомо, що стандарт використовується під час: визначення цілей освіти та професійної підготовки; визначення первинних посад випускників вищих навчальних закладів та умов їх використання; визначення змісту навчання в системі перепідготовки та підвищення кваліфікації; атестації випускників вищих навчальних закладів та сертифікації фахівців; професійної орієнтації здобувачів фаху та визначення критеріїв професійного відбору; прогнозування потреби у фахівцях відповідної спеціальності та освітньо-кваліфікаційного рівня, плануванні їх підготовки і під час укладання договорів або контрактів щодо підготовки фахівців; розподілу та аналізу використання випускників вищих навчальних закладів.

Освітньо-кваліфікаційна характеристика (ОКХ) фахівців з міжнародних відносин є галузевим нормативним документом, у якому узагальнюється зміст вищої освіти, тобто відображаються цілі вищої освіти та професійної підготовки, визначається місце фахівця у структурі міжнародних відносин, економіки держави і вимоги до його компетентності. ОКХ відображає соціальне замовлення на підготовку фахівців з урахуванням аналізу професійної діяльності та вимог до змісту вищої освіти з боку держави та окремих замовників; встановлює галузеві кваліфікаційні вимоги до професійної діяльності випускників, які здобули певний освітній рівень відповідно до фахового спрямування. Кваліфікаційна характеристика фахівця, фактично, є переліком компетенцій, якими повинен володіти уже сформований фахівець.

Зазначимо, що Державний стандарт вищої професійної освіти з напрямку "Міжнародні відносини" (прийнятий Міністерством освіти та науки України у 2010 р.) поступово зазнає змін, зокрема, оновлюється зміст навчальних програм, курсів.

Відповідно до стандарту, бакалавр у галузі міжнародних відносин (спеціальність 6.030401 "Міжнародні відносини", напрям 0304 "Міжнародні відносини") здобуває кваліфікацію, яка дозволяє здійснювати аналіз подій і явищ у системі міжнародних відносин, важливих міжнародних організацій і об'єднань, проблем і тенденцій розвитку світової політики, питань міжнародної і національної безпеки, зовнішньої політики України та

інших держав.

Підготовка магістрів у галузі міжнародних відносин (спеціальність 8.030401 "Міжнародні відносини") базується на бакалаврській освіті. Коло компетенцій магістрів дещо ширше та включає вміння аналітично обробляти зовнішньополітичну і міжнародну інформацію, розробляти відповідні прогностично-аналітичні рекомендації з питань діяльності державних органів, які беруть участь у здійсненні зовнішньої політики і реалізації міжнародних зв'язків, у тому числі дипломатичних, торгівельно-економічних, наукових, освітньо-інформаційних, культурних та інших двосторонніх і багатосторонніх комунікаційних обмінів і відносин [2].

Магістр міжнародних відносин, крім вищезазначеного, може також виконувати функції наукового співробітника, викладача, консультанта, експерта у галузі міжнародних відносин. Інакше кажучи, у випускника-магістра потенційно є вибір між кар'єрою державного службовця, експерта або наукового співробітника, викладача. Додамо, що експертом слід вважати фахівця-практика, який дає рекомендації, розробляє і обґрунтовує з наукової точки зору прийняті відповідальними особами рішення. Іншими словами, експерти займаються прикладними (емпіричними) дослідженнями, які спрямовані на вирішення конкретного завдання.

Освітньо-професійна програма розробляється вищими навчальними закладами відповідно до існуючих державних стандартів, затверджених Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України. ОПП має окремі підрозділи, за якими розподіляються навчальні дисципліни. Зміст освітньо-професійної програми бакалавра міжнародних відносин розподіляється за такими циклами:

- гуманітарної підготовки;
- природничо-наукової та загальноекономічної підготовки;
- професійно-орієнтованої підготовки;
- практичної підготовки.

У рамках перших трьох циклів передбачається вивчення нормативних дисциплін, які визначені галузевим стандартом, а також дисциплін варіативного блоку за вибором навчального закладу та студентів.

Концепція підготовки фахівців-магістрів за спеціальністю "Міжнародні відносини" передбачає логічну інтеграцію класичної фундаментальної університетської підготовки у систему формування фахових знань, що забезпечує високий рейтинг підготовки випускників та їх конкурентоспроможність на ринку праці.

Такий підхід у підготовці фахівців передбачає вивчення загальноосвітніх дисциплін у поєднанні з циклом дисциплін, що формують замкнуту систему знань за основними напрямками спеціалізації.

Визначаючи прямий зв'язок якісних змін структури вищої освіти з переходом вищої школи на освітні стандарти, необхідно зазначити, що самі по собі стандарти не вирішують проблему створення варіантів оперативних управлінських документів. Йдеться про створення освітнього інструменту у вигляді нових дидактичних систем і конструкцій. Освітньою структурою останніх є навчальний план.

На основі ОПП кожним ВНЗ формуються та затверджуються ліцензовані навчальні плани. Навчальний план є нормативним документом вищого навчального закладу, який визначає графік навчального процесу, перелік, обсяг та послідовність вивчення навчальних дисциплін, види навчальних занять та терміни їх проведення, а також форми та засоби здійснення підсумкового контролю, інакше кажучи, відображає загальну направленість освіти і визначає її обсяг.

Навчальні плани встановлюють сумарне гранично допустиме навчальне навантаження студентів. Таким чином, навчальний план є єдиним цілим, в якому у систематизованому вигляді логічно пов'язані між собою основні частини теми плану з їх методичним забезпеченням. Головним завданням впро-

вадження основних освітніх програм за окремим напрямом професійної підготовки студентів є: одержання повноцінної та якісної освіти; формування професійної компетентності у відповідній галузі; оволодіння гуманітарною культурою, етичними і правовими нормами, культурою мислення і вмінням на науковій основі організовувати свою працю, а також одержувати нові знання; можливість вибору студентами індивідуальної програми освіти; наступність у професійній підготовці майбутніх фахівців у системі “коледж-університет”.

Все ж одним із найважливіших завдань вищої освіти є навчання студентів навичкам самоосвіти, розвиток їх компетенцій за спеціальністю. Про якість отриманої вищої освіти можна судити з умінь студента спеціальності “Міжнародні відносини” продовжувати самонавчання без контролю з боку викладачів і поза стінами університету в умовах реальної конкуренції на ринку праці. Отримані студентом знання – це лише основа, яку в подальшому він увесь час доповнює та розширює новою інформацією. Якщо під час навчання успіхи студента оцінював викладач, керуючись при цьому вимогами прийнятої навчальної програми, то в процесі професійної діяльності колишні студенти знаходяться в ситуації, коли вони змушені самостійно робити висновки про ефективність і результати своєї роботи. Студент, навчившись критично оцінювати свою роботу, виявляти недоліки і, щонайголовніше, знаходити способи їх усунення, здобуває у подальшому значну перевагу над потенційними конкурентами. Практика показує, що розвиток навичок додаткової і самостійної роботи у роки навчання дозволяє в майбутньому брати на себе підвищену відповідальність, а отже і претендувати на більш помітну роль у прийнятті рішень.

У результаті вивчення галузевого стандарту вищої освіти спеціальності 8.030401 “Міжнародні відносини” нами було виокремлено низку його недоліків:

- недостатнє узгодження результатів навчання з практичною професійною діяльністю майбутніх фахівців;
- непрозорість для студентів і викладачів структури та логіки навчального плану;
- невизначеність місця циклів дисциплін у формуванні професійних компетенцій випускників;
- недостатня свобода вибору для студентів при, відповідно, значній свободі вибору для ВНЗ;

– перевантаженість студентів, особливо аудиторними заняттями, при недостатній методичній продуманості самостійної та науково-дослідницької роботи;

– невідповідність системи обліку змісту ОПП із європейськими освітніми моделями.

Вказані недоліки не дають можливості працевлаштуватися українським випускникам за кордоном, унеможливають академічну мобільність не лише студентів, але й аспірантів і викладачів.

При формуванні варіативного блоку навчальних планів у ВНЗ необхідно, передусім, акцентувати увагу на доцільності вивчення студентами окремих дисциплін для формування складових професійної компетентності фахівців з міжнародних відносин, тобто орієнтуватися на потреби ринку, а не на можливості конкретних ВНЗ. Це є особливо актуальним у зв'язку із входженням системи вищої освіти України до Європейського освітнього простору та переходом до ступеневої підготовки майбутніх фахівців. Водночас, розробка державних стандартів вищої освіти вимагає відповідного змістового наповнення усіх рівнів. Перспективною у цьому плані є розробка системи організаційно-методичних заходів, спрямованих на реалізацію державних освітніх стандартів з метою підвищення якості освіти та оновлення її змісту, а також удосконалення методів навчання.

Висновки. Проблеми і перспективи подальшого розвитку вітчизняної вищої школи в умовах її реформування потребують у подальшому досліджень і рішень щодо підвищення якості професійної підготовки фахівців. На даному етапі очевидно є необхідність перегляду змісту предметів різних циклів, виокремлених у стандарті, проблема чіткого визначення рівнів професійної підготовки фахівців у галузі міжнародних відносин, питання організації самостійної роботи та практичної підготовки студентів. А для ефективного впровадження компетентнісного підходу у навчальних процес вищого навчального закладу необхідно усвідомити його суть та ключові ознаки; розробити компетентнісну модель випускника; запровадити механізм оцінювання та самодіагностики професійно-значущих якостей у процесі фахової підготовки студентів; розробити оптимальні умови, форми, методи, організаційно-методичні засади формування мобільного, конкурентоздатного випускника вищого навчального закладу.

Література і джерела

1. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А.Болотов, В.В.Сериков // Педагогика. – 2003. – Вип. 10. – С. 8-10
2. ГСВОУ_04 Галуzeвий стандарт вищої освіти напряму підготовки 0304 “Міжнародні відносини”. – Київ, 2004.
3. Драч І.І. Компетентнісний підхід як засіб модернізації змісту вищої освіти. Проблеми освіти: наук. зб. / Ін-т інновацій, технологій і змісту освіти МОН України. – К., 2008. – Вип. 57. – С.44-48
4. Закон України “Про вищу освіту” від 17.01.2002 № 2984-III // ВВР. – 2002. – № 20. – 134 с.
5. Національний класифікатор професій України ДК 003:2010, затверджений Держспоживстандартом наказом від 28.07.2010. – № 327.
6. Островський К.С. Підготовка фахівців в Україні: проблеми, перспективи на порозі третього тисячоліття / К.С.Островський. – Хмельницький, 2002. – 346 с.
7. Петренко В.Л. Стандарти вищої освіти у контексті Болонського процесу: історія, сучасний стан, перспективи (До 10-річчя впровадження стандартів вищої освіти в Україні) // Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. НМЦ ВО МОН України. – К., 2005. – Вип.45: Болонський процес в Україні. – Ч.1.– С.66-107
8. Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні: указ Президента України від 4 липня 2005 р. № 1013/2005 // Вища школа. – 2005. – № 4. – С. 84–88

В статье обозначены ключевые аспекты процесса стандартизации программ профессиональной подготовки будущих специалистов в области международных отношений. Осуществлен обзор отраслевого стандарта высшего образования специальности “Международные отношения”. Отмечена важность использования при разработке или усовершенствовании отраслевых стандартов компетентностного подхода. Акцентируется на недостатках действующих стандартов высшего образования Украины.

Ключевые слова: компетентностный подход, отраслевой стандарт высшего образования, образовательно-квалификационная характеристика, образовательно-профессиональная программа подготовки, учебный план.

Key aspects of the standardization process of the international relations specialists' professional training programs have been described in the article. The higher education field standard of the “International Relations” major has been surveyed. The importance of competence approach usage during development or improving field standards has been emphasized. The deficiencies of existing standards of higher education in Ukraine have been pointed out.

Key words: competence approach, field standard of higher education, educational and qualification characteristics, educational and professional training program, curriculum.

УДК 378.4.026 (378.14)

ІСТОРИОГРАФІЧНИЙ ОГЛЯД ПРОБЛЕМИ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ ЧЕХІЇ І СЛОВАЧЧИНИ

Товканець Ганна Василівна
М.Мукачеве

Актуальність статті зумовлюється необхідністю врахування у процесі реформування вищої освіти досвіду зарубіжних країн. В статті проведено аналітичний огляд наукових та літературних джерел з проблеми економічної освіти у вищій школі Чехії і Словаччини. Виокремлена джерельна база, де розглядаються проблеми становлення економіко-підприємницької і комерційної освіти, формування якостей особистості майбутнього фахівця економічного напрямку. Зазначено, що дана проблема в наукових джерелах найчастіше розглядається в організаційно-педагогічних та дидактико-психологічних аспектах.

Ключові слова: економічна освіта, підприємницька освіта, вища школа, професійна підготовка, Чехія, Словаччина.

В сучасному світі спостерігається безпрецедентний за своїми масштабами розвиток вищої освіти, зростає усвідомлення її важливої ролі для економічного та соціального розвитку. Практично у всіх країнах вища освіта проходить період реформування, здійснюючи перехід до інноваційних технологій та принципів глобалізації освіти.

Аналіз значної кількості вітчизняної та зарубіжної наукової літератури свідчить про те, що проблеми освіти, зокрема вищої, хвилюють світове співтовариство. Про це говорить різноманітність міжнародних періодичних видань, присвячених висвітленню проблем вищої освіти: «Harvard Education Review», «Chronicle of Higher education», «Oxford Journal of Education», «American Journal of Education», «Higher Education in Europe» та ін. Серед найбільш відомих зарубіжних вчених, які досліджують проблеми вищої школи можна назвати Ф. Альтбаха, Г. Келлі, П. Скотта та ін. Досить ґрунтовно та всебічно досліджується розвиток сучасної вищої школи вітчизняними вченими: В. Андрущенко, Б. Гершунський, М. Згуровський, В. Луговий, В. Козаков, К. Корсак, В. Кремень, Н. Ничкало, В. Огнев'юк та інші.

Проблему економічної освіти у вищій школі почали активно обговорювати та здійснювати аналіз її категорій в освітньому просторі відносно недавно. В більшій мірі у вітчизняній науковій думці проблеми стосовно вищої економічної освіти розглядаються в окремих розділах дисертаційних досліджень з різних напрямів та галузей, параграфах наукових монографій, публікаціях в наукових виданнях, виступах на конференціях тощо. Певні дослідження з розвитку економічної освіти проводилися і зарубіжними дослідниками.

Підкреслимо, що виконання завдань із підготовки висококваліфікованих фахівців економічної галузі можливе лише на основі поєднання сучасних вітчизняних і зарубіжних освітніх технологій та способів організації навчання, зокрема тих, які впроваджувалися в європейських країнах, зокрема в Чехії і Словаччині, що і зумовило предмет нашого дослідження.

Мета статті: здійснити стислий історіографічний аналіз розвитку економічної освіти у вищій школі Чехії і Словаччини.

Насамперед зазначимо, що під поняттям «економічна освіта» ми розглядаємо всі напрями підготовки фахівців у торгівельній, комерційній, підприємницькій, фінансовій, бухгалтерській сфері, тобто сферах, які стосуються господарської діяльності.

Відомо, що економічна освіта у вищій школі Чехії і Словаччини формувалася під впливом суспільно-економічного розвитку європейської спільноти загалом.

У зв'язку з цим вважаємо за доцільне звернути увагу на одне з найперших досліджень, виявлених нами, що розглядає розвиток економічної освіти та підготовки фахівців у європей-

ському просторі - видану у 1904 році в Лондоні книгу «Суть і практичне значення комерційної освіти» («The meaning and practice of commercial education») під редакцією директора комерційного відділення Філадельфійської центральної вищої школи А. Герріка, в якій розглядаються проблеми розвитку комерційної освіти на початку ХХ століття. Детальна характеристика навчально-виховних закладів комерційного спрямування в європейських країнах (Вища школа комерції в Кельні, Вищі комерційні школи в Ахені і Франкфурті-на-Майні, Вища комерційна школа в Берліні) розкриває особливості формування процесу становлення та інтернаціоналізації у сфері вищої економічної освіти.

Аналіз змісту навчання А. Герріком здійснено на прикладі навчального плану Комерційної академії у Австрії (1901-1902 н.р), в якій протягом чотирьох років навчання студент повинен вивчити близько тридцяти предметів із загальним навантаженням на тиждень від 32 до 43 дисциплін (обов'язкові дисципліни та дисципліни вільного вибору), серед яких чеська мова і культура [19, с. 105].

Цінними є ідеї А. Герріка щодо організації і здійснення освітньої діяльності та змістового наповнення підготовки фахівців економічного спрямування. У навчальних планах Комерційної академії в Австрії відображено дисципліни, які повинні сформувати професійне бачення майбутнім спеціалістом особливостей комерційної діяльності та виробити практичні вміння виконання комерційних операцій: «Географія торгівлі», «Навчання комерційній кореспонденції та поштових послуг», «Ведення бухгалтерського обліку», «Політична економія» тощо.

Особливо цінним для нашого часу є те, що А. Геррік визначає основним завданням не пропаганду чисто комерційної діяльності, а здійснює аналіз підготовки фахівців у комерційній галузі, де повинні комплексно враховуватися надбання економічної, гуманітарної та соціальної наук. Підкреслюється, що комерційна освіта повинна формувати не меркантильні відносини в суспільстві, а враховувати особливості людських відносин, вчити майбутнього фахівця бачити не високу ставку відсотка капіталу чи прибутку, а в повній мірі оцінювати об'єкти, суспільні переваги комерційної діяльності. Загалом підкреслюється, що комерційна освіта сприятиме формуванню конкурентоспроможності фахівця тільки в тому разі, якщо його діяльність буде справедливою [19, с.7-8].

Важливе значення для дослідження розвитку економічної освіти мала виголошена у 1973 році в Страсбурзі керівником порівняльної студії Оксфордського університету Растом Боннеєм доповідь за результатами проекту «Освіта для бізнесу та адміністрування: дослідження і розробка перспектив комерційної освіти у Західній Європі» (Education for Business and Administration: A Study of Developing Prospects in Commercial Education in Western Europe), де теоретично обґрунтовано стан професійної освіти та визначено шляхи розвитку економічної освіти у Європі.

Мотивацією розвитку економічної освіти, за Р. Боннеєм, є збільшення частки так званої третинної економічної діяльності, що полягає в розширенні економічної діяльності у сфері послуг та управління. Господарська діяльність на думку Р. Боннея, складається з трьох сфер: перша сфера - це виробничі процеси у сфері сільського господарства, друга сфера - виробничі процеси у промисловості, третя сфера - забезпечення населення товарами та надання інших невикористаних послуг. Історія всіх країн Західної Європи, на думку Р. Боннея, за останні двадцять років показує неухильне зростання частки економічних ресурсів, що належать до сфери послуг (сфера комерції, адміністра-

тивної діяльності, оптово-роздрібної та міжнародної торгівлі, державного управління [14, С. 20].

Через призму нашого дослідження заслуговують на увагу наукові роботи та розвідки сучасних вітчизняних вчених, які розглядають економічну освіту у контексті інших напрямів педагогічної науки: організації професійного навчання бакалаврів (К. Беркита); дослідження комунікативної підготовки майбутніх маркетингологів (А. Дашковська, Г. Зайчук, І. Ромашенко), маркетингологів (М. Вачевський, Т. Григорчук, В. Пилипчук та інші); особистісних детермінант успішної професійної підготовки майбутніх підприємців (Н. Кульбіда); формуванню інформаційної культури майбутніх економістів у процесі професійної підготовки, соціальної зрілості студентів економічного профілю, культури ділового спілкування майбутніх міжнародників-аналітиків у вищих навчальних закладах, соціально-орієнтованої моделі економічної освіти менеджера (М. Коляда, О. Рембач); психологічні умови підготовки підприємців до професійної діяльності у сфері торгівельного бізнесу (О. Креденцер), психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю у вищих навчальних закладах (Т. Поясок) та інші.

Зазначимо, що вітчизняний економіст Л. Чижевська у монографії «Бухгалтерський облік як професійна діяльність: теорія, організація, прогноз розвитку», аналізуючи теоретико-організаційні засади бухгалтерського обліку як професійної діяльності та здійснюючи прогноз його розвитку в Україні й світі, розглядає значення розвитку економічної професії для стабільності світової економіки, ефективності управління та високого рівня задоволення потреб суспільства. Для нашого дослідження цінним є визначення напрямів удосконалення управління бухгалтерською професійною діяльністю з урахуванням її морально-психологічних і соціо-культурних цінностей.

При цьому підкреслюється, що при формуванні особистості майбутнього фахівця економічного профілю педагогічну дію потрібно спрямовувати на виховання професійних та особистісних якостей: відповідальності, обов'язковості, акуратності в роботі, наполегливості, чесності, акуратності, емоційно-психічної стійкості, та передусім високої здатності до самоконтролю, справедливості. У професійній діяльності фахівця економічної сфери не менше значення має хороший розвиток концентрації, стійкості та переключення уваги, що полягає, по-перше, у здатності протягом тривалого часу зосереджуватися на одному предметі, займатися певним видом діяльності, по-друге, у здатності швидко переходити з одного виду діяльності на інший; розвиток короткочасної і довготривалої пам'яті; здатність тривалий час займатися одноманітним видом діяльності; схильність до роботи з документами та цифрами, посидючість, терплячість тощо [11, с. 151-157].

Проблемам компетентнісного підходу до формування професійних якостей економістів-маркетингологів присвячена монографія вітчизняного науковця М.В. Вачевського, який наголошує на тому, що основою ефективної професійної діяльності є соціальні компетенції (здатність до співпраці, вміння розв'язувати проблеми в різних життєвих ситуаціях, навички розуміння інших, активна участь у суспільному житті); мотиваційні компетенції (здатність до навчання, винахідливість, навички адаптуватися і бути мобільним); функціональні компетенції (лінгвістична компетенція, технічна і наукова компетенції, вміння оперувати знаннями в житті та навчанні, вміння використовувати джерела інформації для власного розвитку) [2, с. 45].

Важливе значення в науковій літературі в контексті економічної освіти надається проблемі змісту та застосуванню сучасних методів економічної освіти, формуванню економічної культури майбутнього фахівця. Так, С. Лукаш вважає, що «економічне мислення є процес опосередкованого й узагальненого пізнання явищ економічної дійсності в їх суттєвих властивостях, зв'язках та відношеннях, який відбувається на основі готовності до їх осмислення, завдяки використанню прийомів розумової

діяльності, і завершується формуванням економічних знань, їх переходом у переконання та реалізацією в практичній діяльності» [6, с. 15].

Український вчений, доктор економічних наук, професор Харківського національного економічного університету М. Хохлов в науковому доробку «Продуктивність знання як змістовна складова економічної освіти», виокремлюючи беззаперечну роль освіти у формуванні суспільства знань, зазначає, що «серед багатьох аспектів проблеми формування економічного знання з наголосом на підвищення його продуктивності має сенс виділити два: зовнішній для сфери освіти, який зумовлюється загальним станом національної економіки, та внутрішній, що залежить від змісту навчальних дисциплін, устрою освіти тощо. Система університетської освіти невід'ємна від суспільних умов реалізації одержаних знань. Продуктивність застосування економічного знання на практиці значною мірою визначається станом суспільства, зокрема економіки, що зумовлює суспільну потребу в цих знаннях. Формування продуктивного знання віддзеркалює зміст тих знань, що одержує студент у університетській аудиторії. Слід відзначити, що продуктивне економічне знання є результатом продуктивного мислення.

Одержані знання мають використовуватись на користь людини, а шлях до економіки знань – прямувати до суспільства, в якому рушійною силою стає творча високо моральна особистість, і на перший план виходить моральний аспект творчості, збагаченої продуктивним економічним знанням [10, с. 48-52.]

Дидактичним проблемам економічної освіти присвячена робота науковця Київського національного економічного університету О. Ковальчук «Активізація навчання в економічній освіті», в якій розкрито особливості навчання дорослих та організаційні заходи активізації навчальної діяльності студентів з економічних дисциплін. Зокрема аналізуються такі методи навчання як міні-лекція, зведений виклад, робота в малих групах, дискусія, мозкова атака, аналіз конкретних ситуацій (кейс-метод), метод випадків, інсценізація, метаплан, тренінг. Особлива увага автора звернута на організацію в системі економічної освіти самостійної роботи студента [4, с. 156-158].

Для нашого дослідження актуальним є вивчення розвитку професійної підготовки майбутніх економістів у зарубіжних країнах, якому присвячено чимало наукових праць. Насамперед зазначимо, що в дисертаційних дослідженнях багатьох українських та зарубіжних науковців розглядалися проблеми розвитку економічної освіти та бізнес-освіти у вищій школі США: становлення та розвиток вищої економічної і бізнес-освіти (В. Ільїна) проблеми організації, управління та міжнародної співпраці у сфері бізнес-освіти (Л. Євєнко), соціологічний аспект економічної освіти в школах США (С. Пястолов); тенденції розвитку вищої освіти в США розкрито в роботах Н. Балацької, Б. Вульфсона, О. Романовського; проблеми університетської педагогічної освіти США, тенденції її розвитку розглядали О. Глузман, С. Різниченко, Т. Кошманова та інші.

Значна кількість наукових доробків присвячена вивченню професійної та вищої освіти в європейських країнах: Польщі (Х. Беднарчик, І. Вільш, Т. Десятов, Н. Ничкало, Т. Левовицький), Німеччини (О. Отроценко), Франції (А. Максименко), Японії (Н. Пазюра), Великої Британії (Н. Бідюк) тощо.

Одним з перших вітчизняних науковців, що зосередив увагу на розвитку економічної освіти за кордоном, був В. Бобров, який наприкінці 90-их років минулого століття здійснив аналіз зарубіжних тенденцій розвитку економічної освіти. Він зазначав, що «ті країни, які йшли по шляху створення наукомістких виробництв, зробили внесок у нові знання з вдосконалення технології і організації виробництва, розширили економічну освіту, домоглися величезної економії часу, високого рівня продуктивності праці та випереджаючих темпів економічного і суспільного прогресу. В цілому темпи розвитку вищої освіти у передових країнах відповідали темпам розвитку економіки вказаних країн.

Слід звернути увагу й на те, що у розвинутих зарубіжних

країнах у цей період велика увага стала приділятися педагогічній освіті, в тому числі підготовці викладачів з економічною освітою. Наприклад, в Японії за період 1970 - 1992 рр. випуск педагогів з економічною підготовкою подвоївся» [3, с. 120 - 121].

Л. Отрощенко, розглядаючи організаційно-педагогічні засади професійної підготовки економістів-міжнародників у Німеччині, зазначає, що для сучасного розвитку європейської спільноти характерні умовність кордонів і розширення міграції. При підготовці фахівців з міжнародної економіки навчальний процес орієнтується на європейські стандарти, адже велика увага приділяється формуванню у випускників якостей, умінь, навичок і знань, необхідних за межами власної країни, вмінню працювати й спілкуватися в міжнародному оточенні, толерантності до національних і культурних відмінностей [7, с. 64-67].

Доктор педагогічних наук, професор О. Романовський в дисертаційному дослідженні «Теорія і практика підприємницької освіти в розвинутих зарубіжних країнах», розглядаючи підприємницьку освіту як основу економічного розвитку демократичного суспільства, підкреслюючи соціально-орієнтовану сутність підприємницької освіти як складової економічного потенціалу суспільства, звертає увагу на важливість соціально-психологічного та особистісного чинників у формуванні особистості майбутнього фахівця.

Підґрунтям підприємницької поведінки, за О. Романовським, є такі, необхідні для справжнього підприємця риси характеру, як амбіційність; прагнення будь-що досягти бажаного успіху; впевненість у своїх силах (висока самооцінка); працелюбність і наполегливість; внутрішня незалежність; орієнтація на продуктивну діяльність; прагнення вчитися на власному досвіді, використовувати досвід інших, не повторюючи їх помилок (ознака інтелектуальних задатків підприємця); рішучість і сміливість; творчий підхід до справи.

Найбільше уваги у підприємницькій освіті, підкреслює О. Романовський, приділяється формуванню навичкам підприємництва (і, навіть - їх культивуванню), які, на відміну від рис характеру, можна прищепити, які можна опанувати та закріпити завдяки тренуванням і практиці. Ці навички, що пов'язані з підприємницькими рисами характеру, забезпечують і підтримують реалізацію типів підприємницької поведінки, що можна здійснити у процесі спеціальної підприємницько-економічної освіти [8, с. 10-11].

Серед наукових досліджень заслуговує на увагу огляд розвитку підприємницької освіти у представленні координатора «Фонду ХХІ століття Кулемана» Дональда Куратко (США) «Підприємницька освіта: нові тенденції і виклики 21-го століття» [17, с.5-15].

Розглядаючи підприємництво як динамічний процес, Д. Куратко підкреслює, що підприємництво є інтегрованою концепцією, яка пронизує індивідуальний бізнес в інноваційній манері, формує систему економічних (господарських) відносин окремої людини чи групи осіб з такими ж самими представниками економічної дії. Серед напрямів економіко-підприємницької підготовки Д. Куратко наголошує на трьох: власне підприємницька освіта, інформаційно-пропагандистська діяльність з проблем підприємницької освіти і проведення наукових досліджень в галузі економіки і підприємництва, центрами яких мають бути університети.

Майбутнє економіко-підприємницької освіти Д. Куратко прогнозує в узгодженні змісту навчання та нових концепцій підприємництва, у науково-дослідницькій взаємодії освітніх закладів та підприємств, у здійсненні міждисциплінарності педагогічних та економічних підходів до професійної підготовки. Окрім цього підготовка курсів, освітніх програм і центрів економіко-підприємницького спрямування може стати додатковим джерелом фінансування освітнього закладу.

Наприкінці ХХ століття значний вплив на формування економічної теорії і економічної освіти мали наукові досягнення австрійського і американського економіста чеського походження

Йозефа Шумпетера.

Розглядаючи як принципову рису капіталізму діяльність підприємця-новатора як головної дійової особи економічних відносин, Й. Шумпетер підкреслює, що в умовах нагромадження багатства виникають великі корпорації, які знищують суть індивідуальної підприємницької активності. Але разом з тим виникнення конкуренції стимулює появу підприємця-новатора, який може нагромаджувати ресурси для впровадження інноваційних програм [12, с.417].

За твердженням Й. Шумпетера, основними якостями підприємця є розвинена інтуїція, сильна воля та розвинена увага.

Й. Шумпетер розробляючи теорію підприємництва, підкреслює, що підприємець – це творець власного щастя, який виконує функцію економічного лідерства і новаторства. Задоволення і радість, що людина отримує від самого процесу та результатів своєї праці, є головним чинником у здійсненні підприємницької діяльності, а прибуток – це показник успішної організаційно-новаторської діяльності підприємця, це показник ділових якостей та престижу в суспільстві. Чим більше суспільство є цивілізованим, чим вище розвинута його культура, тим більше підприємець розбірливий у засобах досягнення цілі [13].

Ще один погляд на становлення і формування економічної освіти виражений Комісією Європейського парламенту з економічного, соціального і регіонального розвитку в оприлюдненому матеріалі з проблем підприємницької підготовки (2006): «Реалізація Лісабонської декларації: Формування підприємницького мислення через освіту і навчання», де визначені перспективи розвитку економіко-підприємницької освіти на початку ХХІ століття. Серед завдань окреслені наступні: розвиток інноваційних технологій, соціальна відповідальність, співпраця між освітніми установами, органами самоврядування та бізнесом, корпоративна відповідальність бізнесу як інвестиційний аспект участі підприємств у формальній і неформальній освіті, інтеграція підприємництва в різних предметах і курсах, особливо в наукових - технічних та науково-педагогічних дослідженнях, економічна і педагогічна підготовка викладацького складу, створення спеціальної мережі поширення передового педагогічного досвіду у галузі економічної освіти [16].

В зарубіжній науковій думці щодо проблем розвитку економічної освіти варто назвати дослідження чеських дослідників Йозефа Юнгера [15], Йозефа Малаха [18], які розглядають економічну освіту у вищій школі як навчання підприємству.

Йозеф Малах, професор університету в Оставі (Чехія), у дослідженні «Підприємницька освіта і вища школа» (*Výchova k podnikavosti a vysoké školy*) розкриває суть підприємництва через набуття загальних і спеціальних знань, формування підприємницьких умінь і навичок, індивідуально-типологічні характеристики особистості, що здійснює підприємницьку діяльність.

Й.Малах наголошує, що важливими є знання економічних механізмів, розуміння та дотримання законів ділової етики, виявлення можливостей економічного явища чи процесу. Серед підприємницьких навичок виокремлює управління проектами; незалежність спілкування, вміння працювати у команді; вміння приймати рішення.

Досліджень, які б безпосередньо розглядали проблему розвитку економічної освіти у Чехії та Словаччині, серед наукових розробок вітчизняних чи зарубіжних науковців нами не виявлено.

Дотичними до нашої теми є публікації у фахових журналах та періодичній пресі Т. Дрожжиної про чеський досвід євроінтеграційних процесів в освіті, П. Матейку про державне та приватне фінансування вищої освіти в Чеській Республіці, Б. Мельниченка щодо світоглядних проблем сучасного змісту громадянського виховання в процесі навчання історії в Чеській та Словаччій республіках, Л. Сігаєвої про фінансування Європейським Союзом інституцій освіти дорослих у Чеській Республіці, В. Яникової щодо впровадження ідей Болонського процесу та розвитку педагогічної освіти в Чехії, В. Старости про досвід під-

готовки фахівців у Словаччині.

Окремі аспекти розвитку вищої освіти у Чехії і Словаччини, взаємовпливу культур, розвитку транскордонного співробітництва в галузі освіти, правових основ розглядаються у дисертаційних дослідженнях Н. Бондарчук (державне регулювання в освітній галузі) О. Гарагонича (правове регулювання підприємницької діяльності в Чеській та Словацькій республіках), В. Гомоная (становлення і розвиток законодавства про господарську діяльність в першій Чехословацькій республіці (1918-1938 рр.), В. Копчі (конституційний розвиток Словацької Республіки 1989-2004 рр) В. Лемака (правова реформа в Чехії і Словаччині в умовах постсоціалістичної модернізації) О. Пелех (міжнародна трудова міграція (порівняльний аналіз Чеської Республіки та України) Т. Бровченко (політика Чехословацької республіки щодо іммігрантів (20-30-ті рр. XX ст), Сідака М.В. (правове регулювання банківських відносин у Чехії та Словаччині), О.Сорокина (взаємовідносини Чеської і Словацької Республік в 90-і роки XX століття) М. Палінчака (держава та церква в Чехословаччині (1918-1938 рр.), О.Санжаревського (східно-європейська політика НАТО кінця 80-х - середини 90-х років XX століття (на прикладі Польщі, Чехії, Словаччини, Угорщини), монографічному дослідженні Б. Мельниченко (політико-правові перетворення в Центрально-Східній Європі наприкінці XX ст. (на матеріалах Польщі, Чехії та Словаччини) тощо.

Для аналізу загальних підходів становлення і розвитку економічної освіти у вищій школі у процесі реформування державної політики Чеської Республіки і Словацької Республіки в галузі освіти в період підготовки до вступу в Європейський Союз цікавим є дослідження Н. Бондарчук.

Досвід реформування системи освіти Чеської Республі-

ки, узагальнений Н. Бондарчук, моделює певну стратегію реформування освітньої галузі України, побудовану на засадах стратегічного планування, яку умовно можна поділити на шість блоків, кожний з яких визначає напрям діяльності: стратегічний, управлінський, фінансовий, управління людськими ресурсами, організаційний блок (адміністрування закладів освіти) і технологічний. Застосування відповідних механізмів реформування системи освіти України, їх комплексного запровадження надасть змогу найбільш ефективно розв'язувати проблеми адаптації системи освіти України до вимог європейського освітнього простору [1, с. 2-3].

Підкреслимо, що окремі аспекти розвитку вищої освіти в Чехії і Словаччині відображені в наукових публікаціях та виступах на конференціях вітчизняних дослідників В. Старости, Н. Ничкало, Ж.Таланової, Б. Шуневича, чеських науковців І. Прухи, Л. Корчека, Л. Унчовського та інших.

Таким чином, проведений науковий пошук дає змогу стверджувати, що в багатьох дослідженнях розвиток економічної освіти у вищій школі Чехії і Словаччини розглядається з позицій формування системи економічної освіти та особистісних і професійних якостей майбутнього фахівця економічної сфери. Зазначені джерела не в повній мірі розкривають особливості становлення економічної освіти. Аналіз наукових і літературних джерел в певній мірі розкриває досвід реформування системи освіти Чехії і Словаччини, що може бути корисним для України, оскільки саме ці держави пройшли шлях реформ у найбільш короткі строки, що дозволило урядам країн комплексно виконати завдання входження до європейського освітнього простору та приведення системи освіти у відповідність з європейськими стандартами.

Література і джерела

1. Бондарчук Н. О. Державна політика Чехії в галузі освіти: стан і тенденції розвитку : автореф. дис. ... канд. наук з держ. управління: 25.00.02 «Механізми державного управління» / Наталія Олександрівна Бондарчук; Акад. муніципального управління. – К., 2008. – 20 с.
2. Вачевський М. В. Теоретико-методичні засади формування у майбутніх маркетингістів професійної компетенції : [монографія] / М. В. Вачевський. – К. : Професіонал, 2005. – 364 с. с. 45
3. Бобров В.Я. Сучасні зарубіжні тенденції розвитку економічної освіти / В.Я. Бобров // Сучасна вища школа: психолого-педагогічний аспект [монографія] / за ред. академіка АПН України Н.Г. Ничкало. – К.: Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, 1999. – С. 107-147.
4. Ковальчук Г. О. Активізація навчання в економічній освіті: Навч. посіб. — Вид. 2-ге, доп. — К.: КНЕУ, 2003. — 298 с.
5. Ничкало Н.Г. Децентралізація професійної освіти: чеський досвід / Нелля Ничкало // Педагогічна газета. – 2009. – Трав. (№ 5). – С. 6.
6. Лукаш С. В. Формування економічного мислення підлітків у процесі навчально-трудової діяльності: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / С. В. Лукаш; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова — К., 2001. — 19 с.
7. Отрошенко Л.С. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців зовнішньоекономічного профілю у вищій освіті Німеччини [монографія] / Л.С. Отрошенко. – Суми: ДВНЗ УАБС НБУ, 2010. – 169 с.
8. Романовський О.О. Теорія і практика підприємницької освіти в розвинутих зарубіжних країнах : автореф. дис.ї на здобуття наук. ст. докт. пед. наук за спец. 13.00.01. «загальна педагогіка та історія педагогіки» / О.О.Романовський; Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова. – Київ, 2003. – 22 с.
9. Фіра Л.С. Чехія: погляд на систему освіти / [Л. Фіра, О. Острівка, О. Сидоренко, П. Лихацький]. – Тернопіль: ТДМУ «Укрмедкнига», 2006. – 100 с.
10. Хохлов М.П. Продуктивність знання як змістовна складова економічної освіти // М.П. Хохлов. - Українська кооперація. – 2010. - № 3. – С. 48-52.
11. Чижевська Л.В. Бухгалтерський облік як професійна діяльність: теорія, організація, прогноз розвитку: [монографія] / Л.В. Чижевська. – Житомир: ЖДТУ, 2007. – 528 с.
12. Шумпетер Й.А. Капіталізм, соціалізм і демократія: Пер. с англ. /Предисл. и общ. ред. В.С. Автономова./ Й.А. Шумпетер. — М.: Экономика, 1995. – 540 с
13. Шумпетер Й. Теория экономического развития: [пер. с нем.] / Й. Шумпетер — М.: Прогресс, 1982. — 455 с.
14. Education for Business and Administration: A Study of Developing Prospects in Commercial Education in Western Europe. Council of Europe, Strasbourg (France)1973. – 124 p.
15. Jünger J. Podnikavost a možnosti její výuky./ In Sborník z konference Podnikavost – přirozená součást vzdělávacího procesu.- Ostrava : Vysoká škola podnikání,a.s. 2005. – s.11-18.
16. Komise evropských společenství | V Bruselu dne 13.2.2006 KOM(2006) 33 v konečném znění Sdělení komise radě, evropskému parlamentu, evropskému hospodářskému a sociálnímu výboru a výboru regionů [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://eur-lex.europa.eu> – Загол. з екрану. – Мова слів.
17. Kuratko D. F. Entrepreneurship Education: Emerging Trends and Challenges for the 21st Century. White Paper Series for the U.S. Association of Small Business & Entrepreneurship. C. Foundation, 2003. – P. 1-39.
18. Malach Josef. Výchova k podnikavosti a vysoké školy [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://www.csvs.cz/aula/clanky/2008-2-vychova> – Загол. з екрану. – Мова слів.
19. The meaning and practice of commercial education / Edited by Cheesman A. Herrick, Ph.D. - London: Macmillan & Co. Ltd. 1904. - 378 p.

Актуальность статьи обусловлена необходимостью учета в процессе реформирования высшего образования опыта зарубежных стран. В статье проведен аналитический обзор научных и литературных источников по проблеме экономического образования в высшей школе Чехии и Словакии. Выделена ключевая база, где рассматриваются проблемы становления экономико-предпринимательской и коммерческой образования, формирования качеств личности будущего спе-

циалиста экономического направления. Указано, что данная проблема в научных источниках чаще всего рассматривается в организационно-педагогических и дидактико-психологических аспектах.

Ключевые слова: образование, предпринимательское образование, высшая школа, профессиональная подготовка, Чехия, Словакия.

The urgency is due to the need to consider articles in the reform of the higher education experience of foreign countries. The article provides an analytical review of research and literature on the problem of economic education in high school Czech Republic and Slovakia. Identified sources, which addresses the problem of formation of economic and business education, formation of personality traits of the future economic direction of a specialist. Stated that the problem in scientific sources is most often considered in the organizational, pedagogical and didactic and psychological aspects.

Key words: education, entrepreneurial education, higher education, vocational training, the Czech Republic, Slovakia.

УДК 37.013.42 (378.14)

ГОТОВНІСТЬ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З ВАЖКОВИХОВУВАНИМИ ПІДЛІТКАМИ ЯК УМОВА ПРОФІЛАКТИКИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ

Товканець Оксана Сергіївна
м Мукачєво

Актуальність статті полягає в необхідності практичної підготовки педагога до роботи з важковиховуваними дітьми. Розглянуто проблему готовності педагога до профілактики девіантної поведінки підлітків. Обґрунтовано алгоритм формування у спеціалістів умінь і навичок організації профілактичної роботи, а також умінь і навичок використання різних форм, засобів та способів цієї роботи. Узагальнено ефективні виховні стратегії у профілактичній діяльності педагога. Визначені критерії готовності: когнітивний, емоційно-вольовий, процесуальний, діяльнісний.

Ключові слова: девіантна поведінка, профілактика девіацій, стратегії виховної діяльності, готовність педагога до профілактичної діяльності

Успішне вирішення завдань профілактики девіантної поведінки підлітків неможливе без проведення спеціальної роботи з підготовки педагогів, вихователів до профілактичної діяльності з учнями, схильними до девіацій.

Готовність фахівця до профілактики девіантної поведінки підлітків можна визначити як особистісний стан, який передбачає наявність у суб'єкта образу, структури дії та постійної спрямованості свідомості на його виконання. Він включає в себе різного роду мотиви, орієнтовані на усвідомлення завдань, моделі ймовірної поведінки, визначення спеціальних способів діяльності, оцінку можливості у їх співвіднесенні з майбутніми труднощами та необхідністю досягнення певного результату.

Проблема готовності педагогів до профілактики девіантної поведінки підлітків була предметом наукових досліджень Л. Божович, А. Бодалева, В. Вілюнаса, Ю. Клейберга, В. Оржеховської, М. Фіцулі. Проблеми поведінки особистості аналізуються у працях М. Боришевського, І. Кона, І. Козубовської, С. Максименка, Н. Максимової, Ю. Поліщука, Т. Федорченко та інших.

Мета статті: розглянути проблему готовності педагогів до роботи з важковиховуваними підлітками та її роль в профілактичній роботі.

Підкреслимо, що готовність фахівця до даної роботи співвідноситься з таким психологічним утворенням особистості, як установка.

Проблема установки, її зв'язок з готовністю проаналізовані С.Прангвішвілі, С.Рубінштейном, Д.Н.Узнадзе та ін. [6; 7; 8].

Установка особистості в розумінні С. Рубінштейна – це її позиція, яка полягає у певному відношенні до визначених цілей і виражається у виборковій мобілізованості і готовності до ді-

яльності [7]. Теорія установки, суть якої розкриває Д. Узнадзе, наголошує, що важливо зрозуміти установку як готовність до діяльності. Її необхідно «розуміти не як частковий психологічний феномен в ряду інших таких же часткових феноменів, а як стан власне цілісного суб'єкта. Це означає, що установка викликає психічну активність, яка «виникає у результаті впливу об'єктивних обставин і є таким станом, в якому відображені самі об'єктивні умови, що викликають його. Отже, установка – не чисто суб'єктивний стан, а перенесення на суб'єкт об'єктивної ситуації. Вона (установка), так би мовити, перейшла в суб'єкт-об'єктивний стан речей».

Розуміння установки як «цілісної модифікації суб'єкта», його готовності до сприйняття майбутніх подій і здійснення в певному напрямку дій є важливим для визначення сутності категорії «готовність».

Готовність фахівців до профілактичної роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки, слід розглядати як цілісний прояв діяльності особистості. Реалізована готовність – це активність особистості, інтегративним показником якої є включення в процес профілактики.

Проведений нами аналіз психолого-педагогічної літератури [2; 3; 9; 10], а також опитування викладачів, психологів та вихователів, які займаються вирішенням проблеми профілактики девіантної поведінки підлітків, дозволили виділити наступні критерії готовності.

Когнітивний – наявність у фахівця системи знань про відхилення у поведінці і причин, які обумовлюють ці відхилення, знання про процеси профілактики, форми й способи її здійснення.

Емоційно-вольовий – відношення фахівців до профілактичної діяльності, звичку до тривалого вольового зусилля, вміння доводити розпочату справу до кінця.

Процесуальний, що передбачає формування умінь і навичок профілактичної роботи.

Діяльнісний, що свідчить про дієвість і ефективність результатів процесу профілактики.

Для оцінки готовності фахівців до процесу профілактики девіантної поведінки учнів професійно-технічного училища нами були розроблені наступні показники:

за когнітивним критерієм:

- наявність знань про сутність і особливості девіантної поведінки учнів професійно-технічного училища;
- система знань про причини девіацій;

- знання про основи організації профілактичної роботи.
- за емоційно-вольовим критерієм:
- наявність позитивного емоційного ставлення до формування і накопичення досвіду надання різного роду та виду допомоги дітям;
- звичка до тривалого вольового зусилля;
- стійкість поглядів, ціннісних орієнтацій, власних відношень.
- за процесуальним критерієм:
- наявність умінь організації профілактичної роботи;
- навички організації діяльності з надання допомоги дітям групи ризику;
- сукупність умінь і навичок ефективного спілкування з дітьми під час профілактичної роботи.
- за діяльнісним критерієм:
- участь у профілактичному процесі;
- прояв активності і творчий підхід до процесу профілактики;
- оволодіння різними формами, способами і методами профілактики.

Єдність, достатня розвиненість і вираженість цих показників-необхідна умова формування високого рівня готовності спеціалістів до проведення профілактичної роботи.

Під рівнем готовності ми розуміємо ступінь сформованості основних показників виділених критеріїв.

Виходячи з вищевизначеного розуміння готовності фахівця до організації діяльності з профілактики девіантної поведінки підлітків, структури стану готовності, ми виділили наступні рівні цієї готовності (критично низький, низький, середній і високий) і розробили схему експертної оцінки рівня готовності фахівця до організації профілактичної діяльності.

За 20-бальною шкалою оцінювалася розвиненість і сформованість виділених показників у фахівця. Потім отримані бали за кожним показником сумувалися. Якщо фахівець набирає від 0 до 80 балів, то це відповідає критично низькому рівню його готовності; від 81 до 160 - низькому; від 161 до 240 - середньому; від 240 до 320 - високому.

Узагальнення отриманих даних дозволяє стверджувати, що критично низький рівень готовності педагогічного персоналу до профілактичної роботи з учнями зафіксовано у 3% опитаних; низький – 58%; середній – 38%; високий – 4%. Безперечно, з подібним рівнем готовності до профілактичної роботи важко досягти суттєвих успіхів.

Отже, одночасно з впровадженням розробленої нами моделі профілактики девіантної поведінки підлітків в практику профілактично-виховної роботи, значна робота проводилася з формування готовності педагогічного персоналу до профілактичної діяльності.

Формування готовності педагогів та інших фахівців до організації роботи з профілактики девіантної поведінки підлітків - цілеспрямований, програмно-забезпечений процес, в ході якого необхідно орієнтуватися на три елементи готовності.

Психологічна готовність - формування позитивної мотивації на допомогу учням групи ризику, усвідомлення наявності позитивних якостей, властивостей та особливостей у кожного учня і прагнення знайти ці позитивні риси, щоб опиратися на них у подальшій роботі. Це - позитивна установка на співробітництво і формування довірливих відносин у процесі надання допомоги учневі та його сім'ї.

Теоретична готовність - характеризується наявністю у фахівців необхідної системи знань про відхилення у поведінці, особливості їх проявів у молодіжному середовищі, причини, що зумовлюють цю поведінку, а також знань щодо психолого-педагогічних засад, змісту і процесу профілактики.

Практична готовність забезпечується формуванням у спеціалістів умінь і навичок організації профілактичної роботи, а також умінь і навичок використання різних форм, засобів та способів цієї роботи.

Крім традиційних лекцій, бесід, консультацій, семінарів,

конференцій, можна використовувати й інші цікаві види методів, форм, засобів. Так, нами апробовані такі методи, як «круглий стіл», «засідання експертної групи», «форум», «симпозіум», «дебати», «акваріум».

«Круглий стіл» є бесідою, у якій «на рівних» беруть участь всі члени невеликої групи викладачів (здебільшого близько п'яти осіб) і відбувається обмін думками як між ними.

«Засідання експертної групи» (або «панельна» дискусія) є формою дискусії, коли здебільшого від чотирьох до шести молодих викладачів на чолі з головуючим обговорюють спочатку намічену проблему між собою, а потім висловлюють свою позицію у групі. Кожен учасник «експертної групи» виступає зі своїм не великим за обсягом повідомленням.

«Дебати» є ще більш формалізованим обговоренням, побудованим на основі завчасно зафіксованих виступів учасників – представників двох протилежних команд суперників, де обговорення починається з виступу представників від кожної із сторін, після чого трибуна віддається для запитань і коментарів учасників.

«Техніка акваріуму» є різновидом дискусії, яка здебільшого застосовується для опрацювання навчального матеріалу, зміст якого пов'язаний із суперечливими підходами, конфліктами, розбіжностями. Процедурно «техніка акваріуму» має наступний вигляд: формулювання проблеми, її представлення викладачам, що йде від організатора навчання; поділ учасників на мікрогрупи, розміщення їх по колу; вибір викладачем чи учасниками кожної з мікрогруп, який буде пред'являти позицію підгрупи всім учасникам групи; мікрогрупам дається певний час (досить обмежений, здебільшого 15–20 хвилин), для обговорення проблеми і визначення спільної точки зору; представники мікрогруп збираються у центрі аудиторії, висловлюють і відстоюють позицію своєї мікрогрупи, враховуючи одержані від мікрогрупи вказівки; крім представників ніхто не має права висловлюватися, але учасникам мікрогруп дозволяється передавати свої корективи у формі записок; викладач-організатор може дозволити представникам (чи мікрогрупам) взяти тайм-аут для консультацій. «Акваріумне» обговорення проблеми представниками груп закінчується або із закінченням відведеного часу, або з досягненням вирішення проблеми. Після такого обговорення проводиться його критичний аналіз всією групою молодих викладачів. Даний варіант дискусії цікавий тим, що тут робиться наголос на сам процес подання своєї точки зору, її аргументацію. «Техніка акваріуму» не тільки посилює залучення молодих викладачів до групового обговорення проблеми, розвиває навички участі роботи у групі, спільного прийняття рішень, а й дає можливість проаналізувати хід взаємодії учасників на міжособистому рівні. У кожній мікрогрупі учасниками виконуються певні ролі, відповідні функції. Ведучий організовує обговорення проблеми, залучає до цього інших членів групи. «Аналітик» ставить запитання учасникам в ході обговорення, піддає сумніву висловлені ідеї. «Протоколіст» фіксує все, що стосується вирішення проблеми; після завершення первинного обговорення саме він має виступити перед всією групою молодих викладачів і представляє думку, позицію своєї мікрогрупи. «Спостерігач» оцінює участь кожного члена мікрогрупи на основі заданих викладачем критеріїв.

Алгоритм роботи групи педагогів за такого способу організації є таким: формулювання проблеми; формування мікрогруп, розподіл ролей у мікрогрупах, роз'яснення організатором мети дискусії та правил участі молодих викладачів у дискусії; обговорення проблеми у мікрогрупах; подання результатів обговорення всій групі; продовження обговорення і підведення підсумків.

«Метод Дельфі» - один із інструментів вибору оцінки рішення. Мета методу - отримання узгодженої інформації високого ступеня достовірності в процесі анонімного обміну думками між учасниками групи експертів для прийняття рішення.

Це - інструмент, що дозволяє врахувати незалежну думку всіх учасників групи експертів з обговорюваного питання шля-

хом послідовного об'єднання ідей, висновків і пропозицій і прийти до згоди. Метод заснований на багаторазових анонімних групових інтерв'ю.

План дій за методом Дельфі. Сформувати робочу групу для збору та узагальнення думок експертів. Сформувати експертну групу з фахівців, які володіють питаннями щодо обговорюваної теми. Підготувати анкету, вказавши в ній поставлену проблему, уточнюючі питання. Формулювання повинні бути чіткими і однозначно трактуватися, припускати однозначні відповіді. Провести опитування експертів відповідно до методики, що передбачає при необхідності повторення процедури. Отримані відповіді служать основою для формулювання запитань для наступного етапу. Узагальнити експертні висновки і видати рекомендації з поставленої проблеми. Для цього прямі дискусії експертів замінюються індивідуальними опитуваннями. Зібрані варіанти відповідей піддаються статистичній обробці. Отримані узагальнені відповіді передаються кожному експертові шляхом особистого спілкування, або звичайною чи електронною поштою з проханням переглянути і уточнити свою думку, якщо він вважатиме необхідним. Ця процедура може повторюватися кілька разів.

Метод Дельфі сприяє виробленню незалежності мислення членів групи, забезпечує спокійне і об'єктивне вивчення проблем [4].

«Ситуаційний аналіз» – є методом, за якого слухач, ознайомившись з описом організаційної проблеми, самостійно аналізує ситуацію, діагностує проблему та представляє свої ідеї та рішення в дискусії з іншими колегами. При навчанні педагогів можна використовувати різновиди даного методу – метод кейсів, метод інцидентів, метод програвання ролей [5, с.276].

Опис ситуацій для стимулювання творчої та критичної діяльності може мати різний характер в залежності від педагогічної мети її використання. Застосування методу «Ситуаційного аналізу» може вирішувати різні навчально-виховні завдання: оволодіння навичками та прийомами всебічного аналізу ситуацій зі сфери професійної діяльності: виробляти вміння затребувати додаткову інформацію, необхідне для уточнення вихідної позиції, тобто правильно формулювати питання «на розвиток», «на розуміння»; наочно представити особливості прийняття рішень в ситуації невизначеності а також різні підходи до розробки плану дій, орієнтованих на досягнення конкретного кінцевого варіанту.

У формуванні готовності педагогічного персоналу до профілактичної роботи з підлітками велика увага повинна звертатися на необхідність дотримання у виховній роботі таких стратегій:

- 1) надання порад, визначення проблеми, пояснення, чому зміна поведінки в позитивну сторону є важливою;
- 2) усунення перешкод – визначення перешкод та допомога у їх практичному вирішенні;
- 3) забезпечення вибору – пропонування ряду виборів зменшує опір і допомагає учневі пережити етап активного прийняття рішення щодо відмови від шкідливої звички, деструктивної поведінки;
- 4) зменшення потягу – визначення позитивних стимулів, які спонукають учня продовжувати палити, вживати алкоголь, наркотики, подальша перевірка їх цінності та переваг, акцентування на перевагах;
- 5) прояви співчуття – використання рефлексивного слухання, щоб зрозуміти, яке значення надає учень своїй шкідливій

звичці, своїй проблемі; розуміння його почуття;

6) забезпечення зворотного зв'язку – заохочення зворотного зв'язку від сім'ї, друзів, порівняння зворотних зв'язків;

7) пояснення цілей – угода між педагогом та учнем про спільну мету, цілі;

8) активна допомога – підтримка та демонстрація позитивного ставлення, активної допомоги у процесі змін поведінки підлітка, виявлення ініціативи в заохоченні подальших зустрічей.

Зазначимо, що «науково невиправданим буде підхід, за якого вихованцеві на початку пропонується найвищий рівень будь-якої духовної цінності: він її об'єктивно не сприйме через свою загальну психологічну невідповідність до діяльності, що перевищує його потенційні можливості. Отже, дотримання закону співрозмірності етичних вимог психологічним особливостям суб'єкта має бути обов'язковим. У виправленні суб'єкта з егоїстичним особистісним спрямуванням і у вихованні у нього системи духовних чеснот головним методом є переконання (що передбачає й інші педагогічні дії, несумісні з насиллям). Виховна компетентність педагога корелює з готовністю вихованця утримуватися від асоціальних потягів і дій добровільно, а не з примусу. У цьому полягатиме його свобода. Тому від педагога вимагається висока майстерність для того, щоб вихованці з морально деструктивною спрямованістю добровільно зазнали його корекційного впливу. Ця умова необхідна і для створення методичної системи, що передбачає морально-духовне вдосконалення підростаючої особистості.

Основою цієї системи є техніка незаперечуваного (з боку вихованця) переконання, оскільки за неоптимального використання вихованець і цю виховну дію може кваліфікувати як посягання на його свободу, втручання в систему його особистісних пріоритетів. Щоб запобігти такому розгортанню внутрішнього процесу вихованця, педагог відмовляється від способу переконання як прямої дії, пов'язаної з привласненням певної морально-духовної цінності. Несуперечливим способом переконання буде за таких умов:

- унеможливлений педагогом момент раптовості в досягненні своєї виховної мети. Його розмова має зачіпати питання міжлюдських взаємин. Цим самим він приховує своє бажання вплинути на вихованця з метою його становлення як особистості;

- добір педагогом таких моральних суджень, з якими вихованець неодмінно погодиться («Чи можеш ти схвалити дії людини, яка безпідставно ображає чи знущується над іншою людиною або над тобою?»);

- наведення педагогом, який одержав згоду вихованця щодо поставленого запитання (а це і є його вільне рішення), аргументів для розгортання у вихованця внутрішньої діяльності з формування певної морально-духовної цінності як спонуки до відповідного вчинку.

Вибудовуючи логіку аргументів, слід пам'ятати, що їх виховна сила вимірюється здатністю похитнути наявну мотиваційну систему, що чинить опір новим зовнішнім впливам. Оскільки ця система формувалася у тривалому часовому інтервалі й набула стійкості через постійні і бага-точисельні практико-поведінкові випробування, її перебудовування не буває легким. Педагог з таким виховним кредо не зазнає професійного розчарування [1, с. 56-57]

Таким чином, забезпечення готовності педагогів та інших фахівців до профілактики девіантної поведінки підлітків - важлива умова ефективності організації профілактичного процесу в цілому.

Література і джерела

1. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності / Іван Дмитрович Бех. — К. : «Академвидав», 2009. — 246 с.
2. Вейланде Л. В.-В. Підготовка студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. : 13.00.04 / «Теорія і методика професійної освіти» / Л. В.-В. Вейланде; Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова. — Одеса, 2005. — 20 с.
3. Колеснікова О. В. Соціальна, соціально-педагогічна і психологічна робота в школі : Оглядовий аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду :

- [науково-методичні матеріали] / О. В. Колеснікова / [ред. І.М. Трубавіна]. — Харків : ТОВ «Славена». — 2010. — 136 с.
4. Метод Дельфи. [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://inventech.ru/>
 5. Панфилова А. П. Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии для обучения и организационного развития персонала : Учебное пособие / А.П. Панфилова. — СПб. : ИВЭСЭП, «Знание», 2003. — 534 с.
 6. Прангишвили А. С. Исследование по психологии установки / А. С. Прангишвили [Електронний ресурс] / Тбилиси: Мецниереба, 1967 // Режим доступу: <http://www.detskiysad.ru/ped/hrestomatia42.html>. - Загол. з екрану. - Мова рос.
 7. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. 2-е изд. — М. : Педагогика, 1976. — 416 с.
 8. Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки / Д. Н. Узнадзе. — Тбилиси : АН Груз. ССР, 1961. — 210 с.
 9. Удалова О. А. Профілактика асоціальної поведінки учнів закладів профтехосвіти : автореф. дис. ... канд.пед.наук; Олена Адамівна Удалова; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. — Київ, 2002. — 21с.
 10. Федоренко О. І. Підготовка майбутніх працівників органів внутрішніх справ до соціальної та виховної роботи з підлітками : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня доктора пед.наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Олена Іванівна Федоренко; Луганський національний університет ім. Тараса Шевченка. — Луганськ, 2008. — 44 с.

Актуальность статьи заключается в необходимости практической подготовки педагога к работе с трудновоспитуемыми детьми. Рассмотрена проблема готовности педагога к профилактике девиантного поведения подростков. Обосновано алгоритм формирования у специалистов умений и навыков организации профилактической работы, а также умений и навыков использования различных форм, средств и способов этой работы. Обобщены эффективные воспитательные стратегии в профилактической деятельности педагога. Определены критерии готовности: когнитивный, эмоционально-волевой, процессуальный, деятельностный

Ключевые слова: девиантное поведение, профилактика девиаций, стратегии воспитательной деятельности, готовность педагога к профилактической деятельности.

Relevance of the article is the need for practical training of teachers to work with difficult children. The problem of teacher preparedness to prevention of deviant behavior among adolescents has been considered. Formation of algorithm is justified by specialists skills of preventive work, as well as the skills of using various forms and methods of the work. The effective education strategies in the prevention activity of a teacher have been defined. The criteria of readiness: cognitive, emotional and volitional, process, activity have been considered.

Key words: deviant behavior, prevention of deviations, the strategy of educational activity, readiness of teachers to prevention activities.

УДК 378.147.001

ФОРМУЛА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ІННОВАЦІЙ В ОСВІТІ

Туряниця Василь Васильович
Шанта Іван Федорович
 м.Ужгород

Автори у даній статті розглядають теоретичні та практичні тенденції забезпечення інновацій в освіті, фактори, що обумовлюють комплексність підходу до вирішення даної проблеми. На основі аналізу об'ємного пласту публікацій, що стосується безпосередньо або в тій чи іншій мірі дотичні до аспектів даної проблеми, автори пропонують власну концепцію щодо забезпечення ефективності інновацій в освіті, яку, на їхню думку, можна звести до формули: «Вимоги – Умови – Зміни – Результат».

Ключові слова: сучасна освіта, теорія, практика, фактори, комплексний підхід, нововведення, технологія навчання, інноваційне навчання.

Сьогодні перед освітою взагалі і вітчизняною зокрема стоїть чимало викликів, зумовлених науково-технічним прогресом, всеохоплюючою глобалізацією та зростанням конкуренції в підготовці високоосвічених і висококваліфікованих фахівців та формування людини нового типу, нового мислення.

З кожним роком світ все більше глобалізується, стає прагматичним і прискорено технологічним. Він вимагає і кардинальних змін у сфері вітчизняної освіти, щоб нове покоління не опинилося на його задвірках, якщо не на смітнику. Інноваційний тип суспільного процесу ставить перед освітою нові завдання, вимоги аж до кардинальних змін у ній. Сьогодні ми все частіше повертаємося до народної педагогіки, яка вивела невмирущу формулу освіти: «Вік живи - вік учися», що згодом трансформувалася у концепції безперервної освіти - «Освіта протягом

усього життя».

Розв'язання даної проблеми - вимога сьогодення з проекцією на майбутнє. Цьому слугує і Національна стратегія розвитку освіти в Україні та її прагнення увійти до освітнього простору Європейського Союзу.

Коли ми говоримо про інновації в освіті, про інноваційність освітнього пошуку, що тісно поєднані з досвідом педагогічним, то маємо чітко усвідомлювати і розмежовувати зміст, мету і завдання таких дефініцій як «технологія навчання» та «інноваційне навчання».

Інноваційний підхід у навчанні або інноваційне навчання – вимога сьогодення. Якщо, за визначенням ЮНЕСКО, технологія навчання це в загальному розумінні системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів (додамо – в тому числі багатогранних ресурсів педагога) та їх взаємодії, що ставить своїм завданням оптимізацію освіти, то інноваційне навчання, враховуючи динамічність змін у глобалізованому світі, перш за все має за мету пошук різноманітних форм мислення, творчих здібностей та соціально-адаптованих можливостей особистості, яке повинно сприяти формуванню і розвитку образу «Я» при оптимальних способах [1].

Комплексному розв'язанню даної проблеми слугуватиме нова галузь педагогіки - педагогічна інноватика. Саме в її полі зору як у плані теорії, та і практики знаходиться багатовекторний комплекс вивчення про створення, оцінювання, освоєння і використання педагогічних інновацій, що продукуються педа-

гогами-новаторами. Адже інноваційний процес в освіті - явище багатогранне і за структурою складне. Як показує практика втілення інновацій, на їх результат у першу чергу впливають матеріально-технічна база, рівень майстерності педагога, ступінь розвитку колективу учнів, психологічний клімат колективу та, ще чимало факторів.

Публікації з даної проблеми на сьогодні надзвичайно багато. Вони складають об'ємний каталог. Зробити детальний їх аналіз – завдання окремого дослідження. Однак зауважимо, що дану проблему різні науковці розглядають під різними кутами. Наявні роботи можна звести до таких напрямків: методологічні та теоретичні підходи до інновацій в освіті; висвітлення різних аспектів інноваційної освітньої діяльності; інформаційні технології в освіті і т.п.

Мета статті - виробити концептуальний підхід і структуру інноваційної політики в освіті України. На наш погляд, передумовою нововведень в освіті має бути чітке визначення складових моделі інновацій за такою формулою: «Вимоги – Умови – Зміни – Результат». Дана формула життєва і результативна при наявності нормативно-правового забезпечення всіх її складових на всіх рівнях і етапах.

Перша складова (або модуль, блок, етап) формули - Вимоги. До них відносимо:

- розвиток науково-дослідної інноваційної діяльності;
- інтеграційні процеси освітніх послуг;
- підвищення кваліфікації на основі проходження високотехнологічних практик та всебічну інформатизаційну грамотність;
- відповідальність держави, місцевих органів влади та громадських організацій за стан і якість освіти;
- науково-теоретична і практична обґрунтованість інновацій;
- розуміння ролі освіти як базису, а не надбудови в житті держави і суспільства з огляду не на раптовий результат-метеорит, а на недалекий економічно доцільний, розуміючи, що людина-творець культурних і матеріальних благ;
- проблеми формування простору відкритої освіти;
- систематичний обопільний обмін досвідом вітчизняних і зарубіжних науковців і практиків;
- налагодження міжнародних зв'язків співпраці щодо впровадження інновацій та інформаційно-комунікативних технологій;
- реалізація спільних вітчизняних і зарубіжних проєктів;
- розрахунок тривалості, економічних затрат та чітко передбачуваного результату;
- наявність у навчальних закладах портфоліо, впроваджених ефективно освітніх інновацій.

До другої складової формули Умови мають входити:

- організаційно-педагогічні;
- науково-методичні;
- соціальні;
- економічне забезпечення інновацій;
- компетентний підхід педагога, колективу і керівництва до втілення інновацій;
- наявність чіткої системи критеріїв оцінювання якості освіти (кваліметричний підхід);
- відповідна підготовка і досвід учителя та його прагнення до системного вдосконалення протягом роботи в освітній галузі;
- відповідна оплата педагогічної діяльності;
- форми стимулювання і заохочення за якість роботи (різного роду нагороди, звання, підвищення заробітної плати, зменшення кількості годин і т.п.);
- потяг педагога до наукової праці;

- умови для самовдосконалення;
- наявність сучасної матеріально-технічної бази для підготовки і реалізації інновацій в освіті.

Коли мова йде про умови, то ця ланка часто, на жаль, випадає, а якщо й розглядається, то враховується здебільшого незначна група складових.

Третя складова формули – Зміни. Серед них в першу чергу виділяємо:

- створення різного рівня лабораторій, учнівських та студентських клубів «Мозкові штурми інновацій»;
- модернізація навчальних планів і програм у класичних вишах із збільшенням педнавантаження на вивчення психолого-педагогічних дисциплін;
- введення окремої дисципліни або спецкурсу «Педагогічні інновації в освіті»;
- розробка механізму включення магістрів до дослідження інноваційних процесів в обраній галузі науки;
- посилити співпрацю між педагогами за державні кошти в рамках вітчизняних освітніх закладах та за кордоном;
- обґрунтоване створення освітніх округів з модернізованими навчальними закладами;
- компетентний підхід до впровадження оптимального Національного стандарту класифікації освіти відповідно до Міжнародної стандартної класифікації;
- укрупнення інтегрованих професій (перегляд напрямів і спеціальностей підготовки фахівців) відповідно до зміни їх у сучасному світі;
- узгодженість і однозначне трактування термінології у Законах України про освіту.

Остання складова – Результат. Коли мова йде про цю невід'ємну формули, то перш за все маємо на увазі аналіз запланованого і наявного, фактичного, результату інновації та його подальше втілення в освіту. Для цього необхідно:

- систематичний аналітико-синтетичний моніторинг впроваджуваної інновації від її усвідомлення і зародження, моделювання і реалізації до кінцевого результату;
- публікації результатів з аналізом процесу реалізації нововведень;
- офіційне ознайомлення у різних формах і на різних рівнях (від первинної ланки до вседержавного рівня) з втіленими інноваціями;
- економічний висновок обґрунтування можливості поширення нововведень з метою подальших видатків держави на всеукраїнському рівні;
- наявність ролі державно-громадських інституцій у втіленні освітніх інновацій;
- рівень соціального партнерства (навчальних закладів і підприємств) у підготовці до професійної діяльності молоді на різних освітніх рівнях;
- шляхи і форми подальшої реалізації інновацій в освіті.

Висновки. Зміст складових формули може уточнюватися в залежності від вимог часу, але від цього сама формула не міняється, вона й надалі залишається життєдіальною.

Розв'язання проблеми втілення інновацій в освіті потребує комплексного підходу на державному рівні, консолідації свідомості всіх, хто причетний до освіти, але не тих, хто любить себе в освіті, а не освіту в собі, доцентрованих спільних зусиль, мобільності навколо ідеї реформування вітчизняної освіти.

Досліджуючи в подальшому дану проблему, необхідно враховувати перш за все такі важливі фактори: зміни в освітньому просторі - у нас і за кордоном; стрімкий науково-технічний прогрес; мобільність викладачів (учителів) і студентів (учнів) та ряд інших, що вимагатиме час.

Література і джерела

1. Див.: Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. - К.: Либідь, 1997; Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навч. посібник.-К.: Академвидав, 2004.

Авторы в данной статье рассматривают теоретические и практические тенденции обеспечения инноваций в образовании, факторы, которые обуславливают комплексный подход в решении данной проблемы. На основании анализа объемистого пласта публикаций, которые непосредственно, в той или другой мере, рассматривают аспекты данной проблемы, авторы предлагают собственную концепцию обеспечения эффективности инноваций в образовании, которую, по их мнению, можно свести к формуле: «Требования – Условия – Перемены – Результат».

Ключевые слова: современное образование, теория, практика, факторы, комплексный подход, нововведения, технология обучения, инновационное обучение.

The authors of the article have examined the theoretical and practical trends of innovations provision in education as well as the factors that make a comprehensive approach to solving this problem.

Key words: modern education, theory, practice, factors, a comprehensive approach, innovation, education technology, innovative teaching.

УДК 378.147:53

РАЦІОНАЛЬНИЙ ПІДХІД ТА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ НАУКОВОГО ІНЖЕНЕРНОГО МИСЛЕННЯ

Філіпенко Ірина Іванівна
Луценко Вадим Юрійович
 м.Запоріжжя

Актуальність матеріалу, викладеного у статті обумовлена великою значимістю дисципліни фізики у процесі пізнання миру та загального зв'язку з явищами матеріального світу. Методичні навички, одержані на заняттях з фізики, відіграють особливо важливу роль у процесі інтеграції що до “інших” дисциплін, особливо якщо ці дисципліни належать до принципово різних галузей людської діяльності. У статті розглядається формування і розвиток світогляду студентів. Це є однією із найважливіших завдань курсу фізики, враховуючи при цьому інтенсифікацію навчання, оптимізацію практичної підготовки студентів та посилення індивідуального підходу.

Ключові слова: інтеграція дисциплін, ядро інформації, методи викладання, конфліктна педагогіка.

Темпи технічного прогресу суттєво залежать від ступеня прийняття майбутніми інженерами загальних закономірностей розвитку науки й техніки, наявності в них навичок наукового мислення. Тому на сьогоднішній день проблема якісного вивчення курсу фізики, що є основою інженерних наук, являється актуальною.

Особливості сучасного розвитку науки й техніки роблять все більш очевидним те, що кваліфікація фахівця визначається не тільки обсягом його знань, але й рівною мірою ступенем розуміння загальних законів розвитку науки й техніки, а також його вмінням формувати й вирішувати завдання, що встають перед ним з мінімальними витратами часу й сил.

Методичні навички відіграють особливо важливу роль, коли виникає необхідність освоєння фактів і приватних методик, що належать до “інших” дисциплін, особливо якщо ці дисципліни належать до принципово різних галузей людської діяльності. Процес інтеграції дисциплін протікає тим швидше й ефективніше, чим у більшій мірі фахівець володіє науковим методом у широкому сенсі цього поняття. Необхідно враховувати також, що загальний курс фізики вивчається на I і II курсах, на початку навчання у ВТНЗ. Саме на перших етапах важливо викликати у студентів інтерес до процесу пізнання. Фізика представляє для цього особливо сприятливі можливості ще й тому, що в цей час являється однією з найбільш авторитетних наук. Тому вивчення фізики може зіграти істотну роль практично у всіх видах виховної роботи.

Світоглядна функція фізики дуже велика. На матеріалі фізики розкриваються такі важливі принципи діалектичного матеріалізму як розвиток і пізнання миру, оцінка практики як

критерії істинності, загальний зв'язок і взаємозумовленість явищ матеріального світу.

Метою статті є спроба подолання однієї із існуючих серйозних труднощів виховання наукового мислення у студентів, яка полягає в розриві, що існує між методами одержання наукових результатів і методами викладання їх, зокрема на лекціях.

Підручники й лекції базуються, як правило, на наявних у літературі викладених готових наукових результатах. При цьому майже не зачіпаються методи наукової творчості. У зв'язку із цим під вихованням наукового мислення у студентів часто розуміють уміння викладати наукові результати, а не вміння одержувати їх.

Аналіз досліджень. Лауреат Нобелівської премії відомий біохімік А. Сент-Дьорді в дуже наочній формі зобразив цей розрив у вигляді двох графіків [1, с. 105]. Один, що нагадує траєкторію броуновської частинки, зображує, як проходило одержання результатів насправді. Другий – у вигляді ідеальної прямої – відбиває, як ці результати дослідження викладені у висновкі. Він пояснив, що дослідження не завжди зумовлено логікою, а здебільшого керується натяками, здогадами й інтуїцією. У той час, коли одержується результат, його представляють в логічній послідовності. У фундаментальних сучасних відкриттях такий розрив має місце.

Одним із завдань фізико-математичного навчання є розвиток інтуїції у студентів. На цю тему багато цікавого містять книги математика Д.Пойа “Математичне відкриття” і “Математика й правдоподібні міркування”. Менш розвинена ця тема у фізичній методичній літературі. Тим часом і лекції по фізиці й розв'язок фізичних завдань можуть внести істотний вклад у розвиток інтуїції. Варто підкреслювати на лекціях роль інтуїції у фундаментальних відкриттях. Інтуїція явно проявляється в постановці експериментів Фарадеєм під час дослідження зв'язків між електричними й магнітними явищами, у теорії атома Бора, яку справедливо називають “геніальним здогадом”.

Ми пропонуємо раціональну модель структури запасу інформації. Згідно із цією моделлю, запас наукової інформації можливо розділити на ядро й оболонку. Ядро порівняно повільно змінюється за де-який час, оболонка, навпаки, швидко деформується.

Хоча фізика, як фундаментальна дисципліна, в основному відноситься до ядра інформації, але в межах самої фізики існує також ядро й оболонка.



Рис. 1. Фізика - ядро інформації

На рисунку 1 наведені основні принципи, що являють собою оболонку ядра фізики. Оболонку складають закони збереження, корпускулярно-хвильовий дуалізм, відносність і інваріантність, принцип відповідності, статистичні й динамічні закономірності і т.д. Загальний характер цих принципів стає поясненим тільки при демонстрації їх застосовності у всіх розділах фізики. До ядра можна також віднести й основні методи дослідження - термодинамічний, статистичний і інші. Історія фізики свідчить про дійсно повільну зміну цього ядра. Основа загального курсу фізики повинна включати матеріал ядра інформації.

До швидких змін оболонки можна віднести, наприклад, фізику елементарних частинок або квантову теорію. Матеріал, що належить "оболонці", слід вводити суцільно дозованим образом, в основному для демонстрації характеру науки, що швидко розвивається.

Кожна наука, у тому числі й фізика, багата прикладами, де показані значення використаних термінів. Так, наприклад, у курсі оптики дуже істотне питання про подвійність властивостей світла. Відомо, що в одних випадках світло проявляє себе як електромагнітна хвиля, в інших - як потік часток, фотонів. Але є і явища, у яких одночасно проявляються й хвильові, і корпускулярні властивості світла. У цей час, у вищих технічних навчальних закладах, жорсткий регламент часу, у якому перебуває курс фізики, вимагає дуже точного дозування й ретельного вибору матеріалу, що викладається.

Головна принципова відмінність у методах одержання нових результатів і методах викладання наукових результатів полягає в питомій вазі дедукції й індукції. На лекціях важливо відзначити конкретні випадки використання індуктивного методу при встановленні фізичних законів. Без цього підвищення теоретичного рівня курсу фізики може створити у студентів враження, що фізичні закони являють собою просто логічно необхідні твердження, для обґрунтування яких немає потреби спиратися на експериментальні факти. Підкреслюється роль індуктивного методу при викладанні законів Ньютона, першого й другого початку термодинаміки, рівнянь Максвелла для електромагнітного поля. Однак, не всіляке узагальнення в науці досягається індуктивним методом. Реальні шляхи фізичних законів виявляються значно різноманітнішими індуктивістської схеми [6, с.12].

Значну роль у вихованні інтересу студентів до наукових проблем відіграє метод, який можна назвати "конфліктним" викладанням, що надає емоційне фарбування процесу навчан-

ня й суттєво впливає на формування особистості студента. Наведемо приклади можливого "конфліктного" викладання.

У курсі молекулярної фізики після оцінки швидкості теплового руху молекул слід звернути увагу студентів на різку невідповідність між більшим значенням цієї швидкості й малим значенням швидкості дифузії одного газу в іншому. Ця невідповідність висувалася у свій час як вирішальний аргумент проти кінетичної теорії газів. Як відомо, Клаузіус блискуче вирішив це протиріччя. Він увів поняття про довжину вільного пробігу молекул. Із цього протиріччя має сенс починати виклад явища переносу. Слід зазначити, що "конфліктне введення" струму зміщення, як це зроблене у І. Тамма [4, с.35], дає уявлення про хід думок Максвелла, що привели до відкриття цього поняття. Не менш корисний розв'язок "конфліктних" завдань на семінарах і практичних заняттях з фізики. Такі завдання привчають студентів до уважного розбору умов будь-якого завдання, сприяють розвитку самостійності й стимулюють активність. До "конфліктних" завдань відносять ті, у яких або не вистачає даних, або є зайві дані, або нечітко застережені умови, у яких протікає розглянуте явище.

Значні труднощі у процесі вивчення сучасної фізики представляє засвоєння студентами принципової незастосовності таких класичних понять як, наприклад, траєкторія частинки. Досвід викладання свідчить, що відмова від звичних понять дається сутужніше, ніж освоєння нових понять. Але аналіз питань такого типу сприяє вихованню гнучкості мислення, що демонструє небезпеку консерватизму в науці.

Аналіз дослідів дифракції електронів з використанням співвідношень невизначеності дає можливість лектору продемонструвати у яскравій формі незастосовність у цих умовах поняття траєкторії частинки.

Розвиток за останні роки макроскопічної квантової фізики ускладнило чітке формулювання критеріїв, що визначають границі використання класичних понять. У явищах суперпровідності й супертекучості ми зустрічаємося із квантуванням макроскопічних величин (магнітно-гомагнітного потоку, обертового моменту і т.п.). У цих явищах проявляється когерентність хвиль де Бройля на макроскопічних відстанях. Тому старий розподіл галузей застосування класичних і квантових уявлень (макро- і мікро-) не відповідає сучасному характеру розвитку науки.

З іншого боку, створення лазера дозволяє спостерігати фотоэффект при достатньо великій щільності енергії в падаючому світлі і основну роль починають відігравати багатифотонні

процеси. При цьому викидання електрона відбувається за рахунок одночасного поглинання декількох фотонів одним електроном. Це приводить до зникнення певної червоної границі фотоелектричного ефекта і до появи залежності кінетичної енергії електрона від інтенсивності падаючого світла. У результаті фотоелектричний ефект здобуває класичні риси, що відповідає розширенню області застосування класичної оптики. Слід звернути увагу студентів на те, що в часи Герца й Столетова застосовувалися джерела випромінювання, інтенсивність яких практично виключала можливість багатифотонного поглинання. Ці обставини зіграли, по

суті, прогресивну роль, тому що наявність свертхінтенсивних джерел світла типу лазерів привело б до занадто складної сукупності експериментальних даних, що не уклалися б в просту схему рівняння Ейнштейна для фотоелектричного ефекта.

Висновки. Тільки діалектична комбінація дедуктивного й індуктивного методів забезпечує розвиток науки.

Перспективи подальших досліджень полягають у спробі розвитку методів наукової творчості студентів та виховання наукового мислення за рахунок використання раціонального підходу до структурування занять.

Література і джерела

1. Сент-Дьєрдьї А. Введение в субмолекулярную биологию / А.Сент-Дьєрдьї – М.: Изд-во “Наука”, 1964. – 114 с.
2. Психология обучения: Учеб. пос. / Под. ред. В.В. Давыдова, Б.С. Волкова, М.И. Володарской и др. – М.: Б.им. Ленина, 1978. – 69 с.
3. Фридман Л.М. Психологический справочник учителя / Л.М.Фридман, Н.Ю.Кулагина – М.: Просвещение, 1991. – 288 с.
4. Тамм И.Е. Основы теории электричества / И.Е.Тамм – М.: Изд-во “Наука”, 1974. – 275 с.
5. Сергієнко В.П. Інтеграція фундаментальності та професійної спрямованості курсу загальної фізики у підготовці сучасного вчителя: Монографія / В.П.Сергієнко – К.: НПУ, 2004. – 382 с.
6. Асмус В.Ф. Проблемы интуиции в философии и математике / В.Ф.Асмус. – М.: Просвещение, 1965. – 235 с.

Актуальность материала статьи обусловлена большой значимостью дисциплины физики в процессе познания мира и связи ее с явлениями материального мира. Методические навыки, полученные на занятиях по физике, играют особенно важную роль в процессе интеграции дисциплин, особенно если эти дисциплины принадлежат к принципиально разным отраслям человеческой деятельности. В статье рассматривается формирование и развитие мировоззрения студентов. Это одна из важнейших задач курса физики, учитывающая при этом интенсификацию обучения, оптимизацию практической подготовки студентов и усиление индивидуального подхода.

Ключевые слова: интеграция дисциплин, ядро информации, методы преподавания, конфликтная педагогика.

Actuality of material, presented in the article, is conditioned by large meaningfulness of discipline of physics in the process of cognition of the world and general connection with the phenomena of the material world. Methodical skills, got on physics lessons, play an especially important role in the process of integration to “other” disciplines, especially if these disciplines belong to different industries of human activity. We consider the formation and development of outlook of students.

Key words: integration of disciplines, the core of information, teaching methods, conflict education.

УДК 378.091.212.7

ФОРМУВАННЯ ІНІЦІАТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ МОЛОДШИХ КУРСІВ У НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Харченко Людмила Павлівна
м.Луганськ

У статті обґрунтовано актуальність проблеми формування ініціативності студентів молодших курсів, розкрито сутність поняття «ініціатива», її зв'язок з вольовими якості особистості. Вольові дії діляться на прості (носять одноактний характер: мета – виконання) і складні (являють собою складний психологічний акт, де між метою і виконанням як проміжної ланки виступає міркування – діяти або утриматися від дії, в якому напрямку і якими засобами). Самонавчання і організована навчально-пізнавальна діяльність є умовою формування ініціативності. Ініціативність по-різному проявляється в різних сферах і видах діяльності (пізнавальної, ігрової, трудової, художньо-творчої тощо). Проаналізовано модель ініціативності, що складається з компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, емоційно-вольового, діяльнісного.

Ключові слова: компетентність, вольові якості, рівні розвитку ініціативності.

Успішність кардинальних змін, що відбуваються у всіх сферах соціокультурної дійсності, значною мірою залежить від вчасної та оптимальної включеності людини в перетворювальну діяльність. Сьогодні, в умовах модернізації освіти, як ніколи,

необхідний фахівець, здатний до самостійного та нестандартного вирішення професійних завдань, активний та ініціативний.

Подібний підхід до підготовки спеціаліста орієнтує практиків на формування та розвиток такої особистісної характеристики, як ініціативність, яка могла б служити показником професійного становлення, прагнення особистості до активної, творчої діяльності.

Особливо гостро стоїть завдання формування ініціативності студентів молодших курсів, яке на практиці представлене як не масове явище. Не завжди активно, свідомо бере участь студент в житті свого колективу, не завжди спостерігається потреба у придбанні знань, а також у самоосвіті, саморегуляції, висунення і реалізації новаторських ідей і пропозицій. Це пов'язано з відсутністю реальних механізмів включення студентів молодших курсів в активну і самостійну діяльність, орієнтовану на розкриття творчого потенціалу. Тому метою нашої статті є – формування ініціативності студентів молодших курсів у навчально-пізнавальній діяльності.

Проблема формування ініціативності студентів ВНЗ вивчається ученими: О. Абдуліною, Е. Ануфрієвою, Л. Бородіною, М. Вайсфельдом, С. Гапоною, А. Єршовою, О. Крюковою, А. Лопатиною, Ю. Міславським, Е. Пряжніковою, В. Серіковою та

ін.

Сучасна психолого-педагогічна література дає два визначення категорії «ініціативність», які можуть конкурувати між собою: ініціативність як психічний імпульс до нових кроків, до дій-відхилень і ініціативність як творчість нових ідей. М. Вайсфельд вважає, що «...людина, позбавлена ініціативи, ...порівняно невелика, що перебуває в її розпорядженні сферою зовнішнього фізичного світу, невеликою кількістю матеріалу» [1], а це, у свою чергу, обмежує людську діяльність взагалі, і її вплив на перетворення навколишнього світу, зокрема.

Не секрет, що ініціатива співвідноситься з інтелектуальним розвитком. Інтелект проявляється в здатності постановки мети. У багатьох випадках повинна бути поставлена мета, щоб ініціативний імпульс не сліпо штовхав на дію, а мав певний напрямок; у людини має бути уявлення про той або інший крок, щоб ініціатива спонукала нас зробити його. Таким чином, ініціатива, щоб бути дією, повинна бути цілеспрямованою, не імпульсивною у своєму прояві, а усвідомленою.

Величезну роль в ініціативності, крім інтелектуальних даних, грають багатство уяви, вміння побачити перспективи, здатність народжувати ідеї. Для людини характерні виборчі вчинки і дії, навмисно спрямовані на досягнення певної мети, незважаючи ні на які перешкоди. Такі розумні дії щодо втілення думок і почуттів забезпечує воля.

Вольові дії діляться на прості (носять одноактний характер: мета – виконання) і складні (являють собою складний психологічний акт, де між метою і виконанням як проміжної ланки виступає міркування – діяти або утриматися від дії, в якому напрямку і якими засобами). Воля передбачає здатність регулювати свою поведінку на підставі спільних принципів, переконань, ідей, тому вимагає самоконтролю, вміння керувати собою і панувати над своїми бажаннями.

Таким чином, вольова дія – свідомо, цілеспрямована дія, за допомогою якої людина планово здійснює поставлену перед нею мету, підпорядковуючи свої імпульси свідомому контролю і змінюючи навколишню дійсність у відповідності зі своїм задумом.

Тому ініціативність нерідко бачиться як найважливіша вольова властивість людини, багато в чому залежить від світогляду. Всі вольові властивості формуються і розвиваються в процесі діяльності – ігровій, навчальній, трудовій. Неодмінною умовою для виховання волі, а отже, й ініціативності є формування морального світогляду, засвоєння принципів моралі, розвиток громадських почуттів, обов'язку і відповідальності.

Для формування ініціативності необхідно виховання волі: поставити перед людиною благородні цілі, прищепити їй здатність керувати собою. Потрібно створювати такі умови, при яких учні самостійно ставили перед собою цілі і впевнено брали б на себе відповідальність. При цьому не слід забувати про такі фактори, як громадську думку, роль колективу, здатного стати міцною опорою у виховній роботі. Функціональна значимість колективних відносин полягає в наступному:

1) колектив є зовнішнім стимулятором активності учня, що проявляється у вигляді громадської думки, прямих і непрямих вимог колективу і т. п.;

2) завдання колективу, його інтереси, ідеали і т. п. можуть виступати в якості мотивів вольової активності учня, коли діяльність виповнюється заради колективу;

3) колектив може також сприяти самостимуляції учнями своєї активності. У цих випадках він спонукає себе, наприклад, уявити те, як колектив поставиться до того чи іншого його вчинку, які наслідки його чекають при невиконанні вимог колективу, яке місце займе в колективі, якщо виявить високу активність.

Головна властивість вольової активності – ініціативність – являє собою вміння працювати творчо. Ознаками цієї властивості є:

- творчий підхід, вигадка, прагнення до раціоналізації;
- участь у здійсненні розумного нововведення, доброго

починання, яке витікає від інших;

- активна підтримка колективу в реалізації намічених планів;

- прагнення проявити ініціативу в незвичній обстановці. Кожна вольова властивість визначається за трьома параметрами (такий підхід полегшує завдання цілеспрямованого та планомірного формування ініціативності):

1) широта вольової властивості визначається кількістю видів діяльності, в яких вона чітко проявляється;

2) сила вольової властивості характеризується ступенем порушення вольових зусиль, спрямованих на подолання перешкод;

3) стійкість вольової властивості – це сталість проявів вольових зусиль в однотипних ситуаціях [2].

Воля – не вроджене явище, вона формується в процесі всього життя людини.

Ініціатива нерозривно пов'язана з творчістю, творчою енергією. Ініціативна людина не боїться творчого ризику.

У зв'язку із зростанням самосвідомості можливості розвитку якостей особистості студентів молодших курсів, зокрема ініціативності, зростають. Важливо підвести студентів до необхідності розуміння своїх особливостей, що впливають на їх прагнення до розвитку в себе важливих соціальних властивостей.

Ініціативність – це не тільки бажання виразити себе, але і презентація особистості в соціально-психологічному, міжособистісному просторі. Ініціативність – здійснювана за власним спонуканням суб'єкта форма активності, що включає сміливість у висловленні своєї думки, рішучість у виробленні конкретних пропозицій і готовність їх здійснити, вміння розміряти свої можливості з масштабом вирішуваних проблем, бачити шляхи вирішення завдань, що стоять перед суспільством, колективом. Тому не випадково формування ініціативності, зокрема студентів молодших курсів, є однією з найважливіших проблем морального виховання особистості.

Будучи проявом особистого інтересу і творчого відношення до діяльності, ініціативність виступає як причина початку і розгортання діяльності. Важливими для цього є умови розвитку ініціативності: позитивне ставлення учнів до ініціативності та ініціативним проявам, установка на прояв цієї якості, володіння способами організації ініціативної поведінки.

Доцільно говорити про ініціативну поведінку, в основі якої лежать суспільно значущі, егоїстичні або інші мотиви, коли дія відбувається на рівні раціональної поведінки (необхідні вольові зусилля, примус, моральний стимул для вчинення дії).

Ініціативність по-різному проявляється в різних сферах і видах діяльності (пізнавальної, ігрової, трудової, художньо-творчої тощо). У навчально-пізнавальній діяльності вона стимулює процес пізнання, суттєвим чином впливає на її усвідомленість і розвиває необхідні для даної діяльності властивості суб'єкта: цілеспрямованість, самостійність, відповідальність, наполегливість і т. п. Пізнавальна самостійність – якість, пов'язана з готовністю своїми силами просуватися в оволодінні знаннями. Психологія і педагогіка доводять, що пізнавальна самостійність є якість особистості, властивість продуктивної діяльності і фундамент саморозвитку, а також форма поведінки.

Однією з вікових особливостей студента молодших курсів є досягнення їм певної міри самостійності. Специфіка юнацької самосвідомості робить можливим формування самостійності (ініціативності) особистості в такій мірі, яка забезпечує усвідомлення нею своєї здатності до саморозвитку, породжує нове ставлення особистості до себе, своєї діяльності, спонукає її до саморозвитку і самонавчання.

Самонавчання дозволяє виявити ініціативність, оскільки студент молодших курсів вчить себе тому, що лежить за межами його навчальної діяльності, для здійснення особистісного зростання використовує свій власний потенціал. Самонавчання, народжуючись з самостійності як якості особистості і представляючи собою її вищий рівень в навчально-пізнавальній ді-

яльності, виступає одним з важливих параметрів прагнення до розвитку особистості своєї творчої активності.

Ініціативність як стійка і в той же час динамічна якість особистості забезпечує здатність продовжувати пізнавальну діяльність за межами заданої ситуації. Умовами розвитку творчої активності є домінування активного пізнавального інтересу у мотиваційній структурі особистості учня і творчий характер навчально-пізнавальної діяльності.

Ініціативність майбутнього професіонала видається в єдності двох взаємопов'язаних аспектів внутрішнього та зовнішнього.

Внутрішня сторона ініціативності пов'язана з рефлексивною і мотиваційною сферами, морально-вольовими зусиллями та розумовими діями, з пошуком найбільш ефективних способів досягнення намічених результатів і виражається в стійкому прояві творчого мислення як інтелектуального процесу створення нового, нестереотипного, як здатність продукувати ідеї та нестандартно їх втілювати; оригінальності як здатності особи народжувати безліч різноманітних, незвичайних і нестандартних ідей на основі віддалених асоціацій; допитливості як відкритості до всього нового і невідомого; уяви як створення нових образів згідно з творчими задумками; інтуїції як підсвідомого пізнання істини або ідеї на основі припущення, «внутрішнього голосу» і попереднього міркування як «творчого осяяння».

Зовнішня сторона досліджуваної якості особистості пов'язана з предметною діяльністю і характеризується постійним проявом в ній винахідливості, імпровізації та новаторства; прагненням до активного пошуку цікавої інформації та нових способів і методів діяльності, вирішення проблем, завдань; реалізацією творчих задумів та ідей в незвичайних і цінних продуктах діяльності; стійко проявляємо здатністю постановки і досягнення мети, діяльності без сторонньої допомоги.

Формування ініціативності студента молодших курсів здійснюється за умов його ціннісного розвитку, коли в процесі навчально-пізнавальної діяльності студент вибирає і вибудовує власну особистісно значущу систему цінностей, входить у світ знань опановує комунікативний та особистісний досвід, творчими засобами і методами вирішення наукових і життєвих проблем, відкриває рефлексивно-смісловий світ свого образу Я, несе емоційно-вольове навантаження. Виходячи з того, що статична модель ініціативності містить у собі блоки активності і самостійності, виділяється ще ряд наступних її компонентів:

- мотиваційно-ціннісний;
- когнітивний;
- емоційно-вольовий;
- креативно-діяльнісний [1].

Опора на ці компоненти ініціативності дозволяє визначити роль кожного з них в процесі особистісного і професійного розвитку учня, підібрати відповідні елементи предметної діяльності та види її змісту. Виділяються наступні рівні розвитку ініціативності:

Безініціативний рівень. Низька адаптивність, рефлексія відсутня мотивація до успіху не розвинена, яскраво виражена імпульсивність поведінки, що позначається на утриманні і формі висловлювань, ідей, пропозицій і викликає у однокурсників іронію, зауваження; це згодом веде до пасивності в навчанні, пізнавальної діяльності, а загалом – до зниження результативності діяльності і, отже, громадської цінності особистості. Досить виражена виконавська звична ініціативність, але вона дуже нестійка. Вольова ініціативність представлена слабо. Вона проявляється короточасно і, як правило, лише в тих видах діяльності, які подобаються. У важких ситуаціях такий студент байдужий, безініціативний, а при вимозі взяти активну участь у навчально-пізнавальній, ігровій та інших видах діяльності бурхливо реагує, афективно.

Формально-ініціативний рівень. Яскраво виражена виконавська ініціативність. В основному вона проявляється в добре знайомій діяльності, легко здійснених ідеях, обмежується стереотипними діями, які не потребують значних зусиль.

Поведінка досить усвідомлено, імпульсивність при прояві ініціативності дає про себе знати вкрай рідко. Вольова активність і ініціативність слабо виражені. Проявляють ініціативу, але не отримавши підтримки викладача та однокурсників, студенти цього типу переходять до звичної діяльності. У позанавчальній діяльності воліють спокійні, не вимагають напруги заняття (кіно, телебачення, читання художньої літератури), пов'язані тільки з отриманням задоволення. Аморальні вчинки здійснюються ними рідко, але і суспільна цінність представників цього типу невелика: питома вага суспільно корисної діяльності занадто мала активність, ініціативність їх підтримується за допомогою постійної зовнішньої стимуляції. Деяка ініціативність спостерігається тільки в особисто значущій діяльності.

Ініціативний рівень. Це студенти молодших курсів з яскраво вираженою вольовою ініціативністю. Така ініціативність забезпечує їм подолання значних труднощів, досягнення висунутих ідей, знаходження оптимальних рішень. Їх ініціативність створює їм авторитет, вони користуються повагою серед одногрупників. Студенти цього типу здатні не слідувати стереотипами, виявляють в міру свого розвитку творчість, ініціативу. Їх імпульсивність знаходиться в підлеглому положенні. Студенти молодших курсів цього типу, як правило, проявляють цілеспрямованість, велику працездатність. Звичайно ж, у багатьох студентів в основі прояви вольової ініціативності лежить досить розвинена звична відтворююча ініціативність.

Становлення ініціативної особистості відбувається в процесі активного і свідомого освоєння нею дійсності. Процес формування ініціативності студентів молодших курсів складається з трьох етапів [2].

I етап – адаптивно-стимулюючий – спрямований на формування мотиваційно-ціннісного і когнітивного компонентів. Мета даного етапу – адаптація студентів молодших курсів в системі вищої освіти, активізація і стимулювання у студентів мотиву досягнення.

Під адаптаційною здатністю розуміється здатність людини пристосовуватися до різних вимог середовища (як соціальної, так і фізичної) без відчуття внутрішнього дискомфорту і без конфлікту із середовищем. Адаптація – передумова активної діяльності і необхідна умова її ефективності. У цьому полягає позитивне значення адаптації для успішного функціонування індивіда в тій або іншій соціальній ролі.

Необхідність процесу адаптації обумовлена певними факторами.

II етап – змістовно-процесуальний – спрямований на формування когнітивного і емоційно-вольового, а також на розвиток мотиваційно-ціннісного компонентів. Метою цього етапу є організація навчально-пізнавальної діяльності, що сприяє активному формуванню ініціативності у студентів молодших курсів. Основні завдання цього етапу – формування у студентів молодших курсів умінь активно включатися в навчальну діяльність, самостійно мислити, проявляти активність, розвивати самооцінку, досвід поведінки та емоційного реагування, долати труднощі, виконувати справу добре, якісно, покращувати результати своєї діяльності.

III етап – оціночно-рефлексивний – спрямований на створення умов для самореалізації, накопичення досвіду досягнень в навчально-пізнавальній діяльності, включення в творчу діяльність. Основним засобом реалізації цих цілей виступає ситуація узагальнюючого успіху. Ситуації такого типу доцільно конструювати в умовах командних змагань, колективно-творчих справ.

Таким чином, ініціативність студентів, яка є проявом інтересу особистості до навчально-пізнавальної діяльності, формою активності студента, заснована на необхідних вольових зусиллях, примусу, моральних стимулах діяльності.

Стаття не вичерпує всіх аспектів проблеми. Подальшого дослідження потребують розробка соціально-психолого-педагогічних методів формування ініціативності студентів молодших курсів у навчально-пізнавальній діяльності.

Література і джерела

1. Войсфельд М.И. Слабость инициативы (Безволие) : Исследование и лечение / М. И. Вайсфельд. – М. : Наука, 1985. – 148 с.
2. Ершов А. А. Взгляд психолога на активность человека / А. А. Ершов. – М. : Луч, 1991. – 157 с.

В статтє обоснована актуальность проблемы формирования инициативности студентов младших курсов, раскрыта сущность понятия «инициатива», ее взаимосвязь с волевыми качествами личности. Волевые действия делятся на простые (носят одноактный характер: цель – выполнение) и сложные (представляют собой сложный психологический акт, где между целью и выполнением в качестве промежуточного звена выступает рассуждения – действовать или воздержаться от действия, в каком направлении и какими средствами). Самообучение и организованная учебно-познавательная деятельность является условием формирования инициативности. Инициативность по-разному проявляется в различных сферах и видах деятельности (познавательной, игровой, трудовой, художественно-творческой и т.п.). Проанализировано модель инициативности, состоящая из компонентов: мотивационно-ценностный, когнитивный, эмоционально-волевой.

Ключевые слова: инициативность, волевые качества, уровни развития инициативности.

The article proves the topicality of the problem of formation of the initiative of students of younger courses, the essence of the notion «initiative», its relationship with the strong-willed qualities of the person. Strong-willed actions are divided into simple (are one-act in nature: the objective is to perform) and complex (is a complex psychological act, where between the target and implementation, as an intermediate link is reasoning – to act or refrain from acting, in what direction and with what resources). Self-directed and organized by the educational-cognitive activity is a condition for the formation of initiative. Initiative manifests itself differently in different spheres and types of activities (cognitive, play, work, artistic and creative, etc.). Analyzed model initiative, which consists of the components: motivational and values, cognitive, emotional-strong-willed, activity.

Key words: initiative, strong-willed qualities, the levels of development of initiative.

УДК 355.23; 811.11; 801.73

НАВЧАННЯ КУРСАНТІВ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНИХ ТЕКСТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Цвяк Лариса Вікторівна
м.Хмельницький

В статті обґрунтовується необхідність навчання майбутніх прикордонників інтерпретації професійно спрямованих текстів як особливому виду текстової діяльності на заняттях з німецької та французької мови. Формуються основні педагогічні умови, за яких формування у курсантів і слухачів умінь інтерпретувати іншомовні тексти буде результативним, а також основні рекомендації щодо відбору іншомовних текстів для навчання майбутніх фахівців інтерпретаційної діяльності. Пропонується комплекс дотекстових та післятекстових вправ для розв'язання такого завдання.

Ключові слова: професійно орієнтований текст, інтерпретаційна діяльність, слухачі нефілологічних факультетів, заняття з іноземної мови.

У наш час значно розширилося коло питань, пов'язаних з вивченням іноземної мови. Для вирішення деяких мовних проблем філологічні науки вступають у взаємодію з іншими науками. Завдяки такій взаємодії студенти-філологи мають можливість познайомитися із зразками духовної культури, збагатити свій кругозір і соціальний досвід, розвинути естетичний смак.

У наших попередніх публікаціях ми неодноразово підкреслювали необхідність володіння іноземними мовами і слухачів нефілологічних факультетів та навчальних закладів, претендентів на одержання диплому за різними напрямками підготовки [13], [14]. Всі курсанти та слухачі-нефілологи Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б.Хмельницького (НАДПСУ) обов'язково вивчають одну іноземну мову, а з дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» складається державний екзамен. Професійно спрямована іншомовна освіта курсантів та студентів можлива за умови розвитку певних умінь (слухання, читання, письма, говоріння). В

процесі вивчення іноземної мови досить великого значення набуває робота з текстами різної тематики (побутової, суспільно-політичної, наукової). Формування у курсантів і студентів умінь інтерпретувати іншомовні тексти з використанням раціональної методики стає дедалі актуальнішою проблемою для сучасної системи підготовки спеціалістів вказаного профілю.

Вивчення спеціальної літератури дає можливість констатувати, що проблеми, пов'язані з інтерпретацією тексту, отримали детальну розробку в роботах сучасних вітчизняних та зарубіжних лінгвістів і літературознавців: Будагова Р.О. [1], Гальперина І.Р. [2], Нуждіної М.О. [8], Троянської О.С. [11], Хомицької А.М. [12], Жукової І.Р. [4]. Велика кількість наукових досліджень торкається як теоретичних, так і практичних питань інтерпретації тексту: Іванової Т.П. [6], Гончарової Є.О. [3], Полякова О.Г. [9], Мільруда Р.П. [7].

Актуальність нашого дослідження зумовлена тим, що недостатньо розробленими залишаються питання створення педагогічних умов та розробки методики навчання слухачів нефілологічних факультетів, у нашому випадку майбутніх офіцерів-прикордонників, що вивчають німецьку та французьку мову, інтерпретувати іншомовні тексти, потребує вирішення проблема розробки системи вправ, у якій реалізуються основні стратегії і прийоми цієї методики, а також проблема відбору іншомовних текстів для навчання майбутніх фахівців інтерпретаційної діяльності.

Метою нашого дослідження є обґрунтування необхідності навчання курсантів і слухачів інтерпретації професійно спрямованих текстів як особливого виду текстової діяльності та формування комплексу вправ для розв'язання такого завдання.

Об'єктом нашого дослідження виступає процес навчання майбутніх прикордонників роботі з професійними текстами іноземною мовою, а предметом ми обрали способи формування

у них умінь інтерпретувати тексти професійної спрямованості німецькою та французькою мовою.

При роботі над текстом необхідно насамперед врахувати той факт, що будь-який текст являє собою відносно завершене мовленнєве висловлення, характеризується власним смисловим змістом і власною мовною формою. Тому працювати над текстом можна в двох аспектах: інтерпретувати його зміст та інтерпретувати його мовну форму. Зрозуміло, що такий двохаспектний поділ роботи з текстом носить умовний характер, оскільки текст – це єдність змісту і форми, однак таке розділення є необхідним, оскільки воно дає можливість навчати курсантів і слухачів різних видів робіт з текстом і тим самим сприяє його детальній інтерпретації. Наша стаття присвячена першому аспекту роботи над текстом – інтерпретації тексту за змістом, під яким розуміють всі думки, що містяться в тексті і до вираження яких прагне автор цього тексту. Цей процес можна ще назвати власне інтерпретацією, тобто розкриття змісту твору у всій повноті його семантичного, прагматичного, естетичного потенціалу. Саме таке завдання стоїть перед курсантами і слухачами під час роботи з текстом, а завдання викладача при навчанні смислової інтерпретації іноземного тексту полягає у тому, щоб привити їм комплекс навичок та вмінь вдумливо читати кожне положення тексту, глибоко аналізувати всі деталі його змісту, самостійно мислити та викладати свої думки іноземною мовою, удосконалюючи при цьому мовленнєві навички курсантів і слухачів та поповнюючи їхній активний запас спеціальної (фахової) лексики.

Курсанти та слухачі НАДПСУ при роботі над текстами використовують переважно газетні статті прикордонного та правоохоронного спрямування. В практичному плані така система текстів сприяє:

1) формуванню умінь автономної діяльності, спрямованої на використання аутентичної інформації в професійній підготовці;

2) розвиткові у курсантів і слухачів умінь використовувати німецьку та французьку мову як міжпредметну ланку в одержанні додаткової професійно значущої інформації;

3) удосконаленню міжкультурної компетенції, культури міжнаціонального спілкування.

З іншого боку, в загальноосвітньому ракурсі, за рахунок розширення функціонального, інформаційного та освітнього полів така система текстів може:

1) підвищити загальноосвітній, міжкультурний, професійний рівень;

2) покращити якість міжпредметної підготовки шляхом збагачення термінологічного апарату двох мов;

3) сприяти використанню німецької та французької мови як способу реалізації освітньої діяльності.

Оскільки викладач має можливість відбирати тексти для їх інтерпретації з періодичних видань Державної прикордонної служби України, які постійно поповнюються свіжою інформацією та новітніми подіями, це дозволяє здійснювати відбір іноземної текстотеки з метою створення системи текстів, а також регулярно поновлювати її. Тобто, основними принципами відбору текстів, якими керується викладач іноземної мови при підготовці до заняття, є:

1) відповідність текстів меті і завданням підготовки курсантів і слухачів нефілологічних факультетів, які вивчають іноземну мову та іноземну мову за професійним спрямуванням (німецьку, французьку);

2) відповідність змісту текстів майбутній професійній діяльності випускників НАДПСУ.

Як свідчить досвід, поєднання цієї роботи з використанням у навчально-виховному процесі найновіших технологій, підвищенням рівня мотивації курсантів і студентів НАДПСУ до вивчення іноземної мови, інтенсивністю навчання німецької та французької мови нефілологами з урахуванням обмеження кількості годин дає позитивні результати на шляху підготовки

сучасного прикордонника з достатнім рівнем володіння іноземною комунікативною та перекладацькою компетенцією.

Інтерпретація тексту газетної (журнальної) статті є складним креативним процесом, розумінням її цілісного смислу, тлумаченням її змісту. Це може бути звітний матеріал прикордонної діяльності, пояснення суспільного значення певної події, причин і мотивів вчинків людей або груп людей, зокрема протиправного та протизаконного характеру, узагальнений висновок про прочитане. Виконання настільки складного завдання передбачає:

1) досягнення курсантами і слухачами певного рівня філологічних знань (достатній рівень володіння іноземною мовою, базові навички стилістичного аналізу тексту);

2) обізнаність про сучасну політичну і соціально-економічну ситуацію в світі та про культурні реалії того чи іншого суспільства.

Для адекватної інтерпретації публіцистичного тексту необхідно звернути увагу курсантів і слухачів на основні мовностилістичні особливості, виразні ресурси (тропи, риторичні фігури, чисельні лексичні (професіоналізми, неологізми) і граматичні засоби).

Початковий етап інтерпретації може проходити в формі «вступного слова», де відбувається презентація проблеми, що розглядається в статті. Не розкриваючи змісту тексту, курсант (слухач) стисло розповідає про його проблематику, дає лаконічну оцінку фактам, що описуються в тексті, з професійної точки зору. При цьому викладач пропонує записати та вивчити основні вирази та кліше, які знадобляться для вираження власної думки, як, наприклад: я вважаю, що; на мою думку; у цій ситуації доцільно (недоцільно) було б; слід звернути увагу на те, що; варто зазначити, що; особливим є те, що і т.п.

Далі пропонується робота із заголовком статті. Людина насамперед сприймає текст через його заголовок, який часто привертає і загострює увагу читача та підтримує його інтерес протягом усього часу читання тексту. Вже в назві автор статті може повідомити певну інформацію і виразити свою оцінку подій, які аналізуються в статті, тобто, можна сказати, що заголовок, як і сама стаття, виконує як мінімум дві функції – інформативну і експресивну.

В процесі інтерпретації публіцистичного тексту необхідно звернути увагу на наявність у ньому таких типів інформації, які курсант (слухач) повинен уміти побачити і відмітити в своєму аналізі статті:

1) фактуальна інформація (автор виражає її експліцитно);

2) інформація, що читається «між рядками», імпліцитно виражена інформація;

3) концептуальна інформація (відображення картини світу автора, що актуалізується в статті).

На цьому етапі формується і розвивається умінь курсанта (слухача) вилучати, сприймати і аналізувати різну лінгвістичну (лексичну, граматичну і стилістичну) та екстралінгвістичну інформацію (аналіз ідейно-тематичного змісту), що закладена в публіцистичному тексті. Саме тут відбувається аналіз взаємодії форми та змісту тексту.

Викладач повинен допомогти курсантові (слухачеві) при аналізі статті усвідомити той факт, що вибір способу подання інформації та мовних засобів його реалізації передбачений прагматичною установкою автора, який хоче за допомогою тексту вплинути на читача, на його думку. Зрозуміло, що тлумачити зміст статті курсант (слухач) буде виходячи з власного досвіду і знань, виникаючих асоціацій, психологічних реакцій, професійного досвіду. При цьому важливо, щоб інформативність тексту при інтерпретації не була втрачена. Тому необхідно задіяти всю групу курсантів (студентів) до активного слухання, а інколи і до дискусії.

Важливо відмітити, що правильному розумінню й інтерпретації тексту може перешкоджати незнання політично-економічної обстановки, культурних реалій, професійних термінів,

національних особливостей менталітету і світогляду людей, які знаходяться в центрі подій, що описуються. Тому необхідно мотивувати курсантів і слухачів до пошуку необхідної лінгвосоціокультурної інформації.

Реалізації такого завдання служить система різних завдань – вправ, які можна поділити на дві групи:

- 1) дотекстові або підготовчі завдання;
- 2) післятекстові завдання.

Завдання першої групи виконуються до читання самого тексту і являють собою вправи на прогнозування змісту тексту за його заголовком, який, як ми відмічали вище, відіграє суттєве значення в змістовій структурі тексту та передає в концентрованій формі його головну думку або тему. Наведемо приклади таких вправ:

- а) прочитайте заголовок і скажіть, про що (про кого) йтиме мова в тексті;
- б) прочитайте заголовок і скажіть, у чому полягає головний зміст тексту;
- в) прочитайте заголовок і виділіть у ньому ключове слово, за яким можна визначити основний зміст тексту;
- г) спрогнозуйте зміст тексту за його заголовком;
- д) поясніть заголовок тексту;
- е) підберіть еквіваленти до заголовку тексту.

Завдання другої групи виконуються після читання тексту і являють собою вправи на вилучення та інтерпретацію інформації з тексту. Метою таких вправ є виявити точність та глибину розуміння курсантами (слухачами) змісту тексту, а також їх відношення до поставлених у тексті питань і проблем. Ці вправи можна розбити на дві підгрупи: вправи на рівні смислового змісту та творчі вправи.

Серед вправ на рівні смислового змісту тексту можна виділити:

- 1) вправи на вилучення з тексту фактичної, тобто експліцитно вираженої інформації, наприклад:
 - а) визначте основу і ядро висловлення в наступних реченнях;
 - б) знайдіть речення, які виражають головну думку абзацу, тексту;
 - в) знайдіть речення, які підтверджують такі факти, твердження;
 - г) розташуйте наступні факти в тій послідовності, в якій вони зустрічаються в тексті;
 - д) знайдіть у тексті опис таких об'єктів;
 - е) виділіть ключові слова тексту, перекажіть текст за ключовими словами;

2) вправи на визначення головної думки тексту, наприклад: сформулюйте головну думку кожного абзацу, тексту (одним словом, одним реченням, декількома реченнями):

- а) визначте, чи виражена головна думка тексту в одному чи декількох абзацах;
- б) сформулюйте головну думку тексту, використовуючи такі ключові слова або фрази;
- в) виберіть із запропонованих заголовків такий, який би точно відображав головну думку тексту;
- г) сформулюйте заголовок, який би точно відображав головну думку тексту;

3) вправи на визначення логіко-композиційних частин тексту, наприклад:

- а) поділіть текст на завершені за змістом частини і скажіть, про

що йдеться в кожній частині;

б) складіть план тексту (називний або питальний), перекажіть текст за цим планом;

в) виберіть із запропонованих планів тексту найбільш вдалий, перекажіть текст за цим планом.

Творчі вправи включають:

1) вправи, які навчають давати оцінку інформації тексту, наприклад: знайдіть речення, абзаци тексту, які містять нову для вас інформацію, і скажіть, у чому полягає новизна цієї інформації; виділіть нову інформацію з тексту; висловіть власну думку з питання, проблеми; візьміть участь у дискусії з теми (проблеми);

2) вправи на анування і реферування (складання анотації – максимально стиснутої характеристики матеріалу, що полягає в інформації про проблеми і питання, які розглядаються в тексті, і реферату – більш детального викладу тексту з розкриттям та інтерпретацією його основного змісту з усіх питань і проблем тексту, які супроводжуються оцінкою і висновками курсанта чи слухача).

Результати нашого дослідження дозволяють зробити такі висновки:

1) навчання інтерпретації професійно орієнтованих текстів іноземною мовою є багатоплановим процесом, який пов'язаний з формуванням цілого комплексу навичок та вмінь технічного, навчально-інформаційного, мовленнєвого, навчально-інтелектуального, інноваційного та навчально-організаційного характеру;

2) відбір професійно орієнтованих текстів відбувається за умови їхньої відповідності меті та завданням підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників із достатнім володінням іноземною мовою та відповідності змісту текстів майбутній професійній діяльності курсантів і слухачів;

3) формування у курсантів (слухачів) нефілологічних факультетів умінь інтерпретувати професійно орієнтовані тексти на заняттях з німецької та французької мови буде результативним, якщо навчання інтерпретаційної діяльності будується з урахуванням мети, завдання та етапів формування умінь інтерпретування іноземною мовою, а також за умови використання системи вправ, які враховують умови поетапного формування вказаних умінь;

4) широкий спектр проблем, які розглядаються в газетних і журнальних статтях періодичних видань Державної прикордонної служби України дозволяє використовувати їх як чудовий оригінальний матеріал у процесі мовної підготовки фахівців до їхньої практичної діяльності, розвивати їхню лінгвістичну, соціолінгвістичну, соціокультурну та соціальну компетенцію. Крім того, тематично вдало підібрані різноманітні аутентичні публіцистичні статті, актуальні і релевантні для курсантів і слухачів, підвищують їхню мотивацію до вивчення іноземної мови для професійної комунікації, спонукаючи їх самостійно шукати актуальну інформацію і обробляти її.

У подальших дослідженнях варто детальніше зупинитися на етапах розвитку та переліку вмінь, необхідних курсантам і студентам для інтерпретації професійних текстів, а також розглянути прийоми педагогічної інтерпретації тексту з позицій філософського, філологічного, психолінгвістичного і методичного аспектів.

Література і джерела

1. Будагов Р.А. Что такое развитие и совершенствование языка / Р.А.Будагов – М.: Наука, 1977. – 264 с.
2. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р.Гальперин. – М.: Наука, 1981. – 139 с.
3. Гончарова Е.А. Интерпретация текста: учебное пособие по немецкому языку / Е.А.Гончарова. – М.: Высшая школа, 2005. – 367 с.
4. Жукова И.В. Работа с текстом на уроке немецкого языка в старших классах / И.В.Жукова // Иностранные языки в школе. – 1998. – №1. – С. 24-28.
5. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. С.Ю.Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
6. Иванова Т.П. Статистическая интерпретация текста / О.П.Брандес: Учебное пособие. – М.: Высшая школа, 1991. – 144 с.
7. Мильруд Р.П. Теоретические и практические проблемы обучения пониманию коммуникативного смысла иноязычного текста/ Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 2003. – №1. – С.11-18
8. Нуждина М.А. К вопросу управления процессом порождения речевого произведения на основе текста / М.А.Нуждина // Иностранные языки в школе.

- 2002. – №2. – С.21-26
9. Поляков О.Г. Цели профессионально-ориентированного обучения иностранному языку: теоретические аспекты / О.Г.Поляков // Иностранные языки в школе. – 2007. – №5. – С.3-7
 10. Структура учебных занятий по иностранному языку в вузах неязыковых специальностей: метод. рекомендации для преподавателей. – М.: Моск. гос. пед. институт иностр. яз. им. М. Тореца, 1985. – 70 с.
 11. Троянская Е.С. Общая характеристика стиля немецкой научной речи / Е.С.Троянская // Лингвистические особенности научного текста. – М.: Наука, 1981. – 180 с.
 12. Хомицкая А.Н. Современные аспекты лингводидактики и методики преподавания иностранных языков: Учебное пособие / А.Н.Хомицкая. – Н.Новгород, 2006. – С.90-107
 13. Цвяк Л.В. Педагогічні умови естетичного виховання курсантів у процесі вивчення іноземної мови / Л.В.Цвяк // Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія «Педагогіка. Соціальна робота». – Вип. 24 – Ужгород: Вид-во УжНУ «Говерла», 2012. – С.188-191
 14. Цвяк Л. В. Формування мотивації до вивчення іноземної мови майбутніми офіцерами нефілологічного напрямку підготовки у вищому навчальному закладі / Л.В.Цвяк // Науковий вісник Чернівецького університету: зб. наук. праць. – Вип. 544: Педагогіка та психологія. – Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2011. – С.172-180

В статье обосновывается необходимость обучения будущих пограничников интерпретации профессионально ориентированных текстов как особому виду текстовой деятельности на занятиях по немецкому и французскому языку. Формулируются основные педагогические условия, при которых формирование у курсантов и слушателей умений интерпретировать иноязычные тексты будет результативным, а также основные рекомендации отбора иноязычных текстов для обучения будущих специалистов интерпретационной деятельности. Предлагается комплекс дотекстовых и послетекстовых упражнений для решения такой задачи.

Ключевые слова: профессионально ориентированный текст, интерпретационная деятельность, слушатели нефилологических факультетов, занятия по иностранному языку.

The author of the article has grounded the necessity of teaching future border guards the skills of interpretation of professionally oriented texts as a type of textual activity at the lessons of German and French languages. The main pedagogical conditions have been stated to form the cadets' skills of making the interpretation of foreign language texts more effective, also some recommendations as to the choosing foreign language texts for teaching such skills have been made. A set of pre-text and post-text exercises for teaching such skills has been provided as well.

Key words: professionally oriented texts, interpretation activity, students of non-philology departments, foreign language lessons.

УДК 372.218

ПЕДАГОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ГОТОВНОСТІ ДИТИНИ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ

Черепаня Наталія Іванівна
м.Мукачеве

У статті розкрито педагогічні детермінанти готовності дитини до школи, обґрунтовано сучасні проблеми готовності дошкільника до шкільного навчання. Виокремлено основні проблеми процесу підготовки дітей до школи. Проаналізовано сучасні підходи до визначення компонентів шкільної готовності, їх кількісних і якісних характеристик. Вказано на нові вимоги щодо змісту готовності шестирічних дітей до навчання у школі.

Ключові слова: готовність до навчання в школі, шкільна зрілість, компоненти шкільної готовності, проблеми процесу підготовки дітей до школи.

Зміни, що відбуваються в освітньому просторі, по-новому ставлять питання наступності між дошкільною і початковою її ланками. Забезпечення фізичної, розумової і психічної „шкільної зрілості” дитини дошкільного віку є головним завданням діяльності дошкільних навчальних закладів. Диференціація освітніх систем вимагає нових вимог щодо змісту готовності шестирічних дітей до навчання у школі. Іншими словами, сучасна система національної освіти потребує оновлення відповідних управлінських, науково-методичних і організаційних рішень на засадах неперервності. Виокремлюються три домінанти цього процесу: здійснення його в контексті особистісно-орієнтованої парадигми, спрямованість на виконання державних стандартів і забезпечення наступності між ланками системи освіти, у тому

числі між дошкільною і шкільною її складовими.

Необхідність вивчення готовності дітей до шкільного навчання виникла у 80-х роках ХХ ст. у зв'язку зі зниженням строків навчання. Спеціалісти різних профілів (педагоги, психологи, фізіологи, лікарі) ще в період першого досвіду навчання дітей з 6 років наголошували на особливу роль дошкільного дитинства, оскільки саме в цьому віці, на думку Д. Ельконіна, „відбувається інтенсивне орієнтування дитини в соціальних стосунках між людьми, у трудових функціях людей, суспільних мотивах і завданнях їхньої діяльності. На цій основі до кінця названого періоду в дітей виникає тенденція до здійснювання серйозної, суспільно значимої діяльності, що оцінюється. Саме це має визначальне значення для готовності дитини до шкільного навчання: соціальна зрілість, а не технічні вміння створює таку готовність”. Тому насамперед необхідно створити середовище, що забезпечує розширення прав дитини і батьків, поваги до особистості дитини, урахування освітніх інтересів кожного, адекватності педагогічного процесу віковим особливостям, забезпечення повноцінного психічного і фізичного розвитку, охорони здоров'я дітей. Як показує досвід, для того, щоби принципи не були просто декларовані, їх треба впроваджувати у відповідних матеріально-технічних, педагогічних і соціальних умовах.

Аналіз літератури з проблем дослідження дозволяє стверджувати, що як у вітчизняних, так і в зарубіжних авторів

немає єдності. Існують різні підходи до термінології у визначенні компонентів шкільної готовності, їх кількісних і якісних характеристиках, різні точки зору щодо досліджень підготовки дітей до навчання. Так, теоретичний аналіз психологічної готовності дитини до шкільного навчання бере початок у творах класиків вітчизняної психології: Л. Виготського, Г. Костюка, Л. Божович, О. Леонтьєва. Проблема навчання пов'язувалася вченими з розвитком дитини: „шкільне навчання ніколи не починається на пустому місці, – підкреслював Л. Виготський, – а завжди має перед собою вже певну стадію дитячого розвитку, пророблену дитиною до вступу до школи” [1, с.4]. Більше того, „навчання повинне бути узгоджене з рівнем розвитку дитини”.

Проблема готовності до школи у психолого-педагогічній літературі знайшла відображення в дослідженнях, які умовно можна згрупувати в декілька напрямів. Зокрема, перший напрям присвячений формуванню у дітей дошкільного віку певних знань, які полегшують надалі засвоєння навчального матеріалу на систематичних заняттях у школі (О. Аніщенко, І. Будницька, Л. Журова, О. Усова, Дж. Чепі та ін.). Такий підхід насамперед вимагає чіткої організації спеціальних занять для розвитку провідних елементів навчальної діяльності і створення передумов їх подальшого розвитку.

Означені дослідження представляють суто педагогічне спрямування щодо розглядуваної проблеми. Вони зорієнтовані на формування знань, умінь і навичок у дітей до вступу до школи, або на виховання різних якостей у дошкільнят у сім'ї, або на розвиток елементів навчальної діяльності на спеціально організованих заняттях. Цікавими в цьому плані є роботи, де розглядаються різні аспекти готовності дитини до школи (Т. Доронова, Є. Панько, Т. Кондратенко, К. Щербакова, Я. Коломинський). Представниками даного напрямку розглядається не тільки генезис окремих компонентів навчальної діяльності, але й виявляються шляхи їх формування.

Мета статті полягає у висвітленні основних педагогічних детермінантів готовності дитини до навчання в школі.

Поняття „готовність до шкільного навчання” вперше було запропоновано О. Леонтьєвим. Автор пов'язував його з розвитком у дітей здатності управляти своєю поведінкою. У свою чергу Л. Божович, розглядаючи особливості психічного розвитку дитини, яка починає шкільне навчання, відзначала важливість наявності, необхідності сформованості такого новоутворення, як „внутрішня позиція школяра”. Більше того, на її думку, цей показник є основним критерієм готовності дитини до школи, що полегшує його навчання. Важливим елементом у структурі готовності дитини до школи Л. Божович вважала достатній рівень розвитку мотиваційної сфери дошкільника, мотивів, які спонукають до навчальної діяльності. Йдеться про пізнавальні інтереси школяра, потреби в інтелектуальній активності, в оволодінні вміннями, знаннями і навичками, а також мотиви, пов'язані з „потребами дитини в спілкуванні з іншими людьми, в їх оцінці й схваленні, з бажанням учня зайняти певне місце в системі доступних йому суспільних відносин” [4, с.28].

Результати досліджень показують, що з приходом дитини до школи починається важливий етап в її житті. Виникає нова соціальна позиція особистості – учень, яку вона реалізує безпосереднім учасником однієї з форм значимої діяльності – навчальної. До неї в цей період висуваються нові вимоги, з'являються нові обов'язки й товариші, змінюються стосунки з дорослими, які також потребують певних моральних зусиль і досвіду. Але для розвитку дитини дошкільний вік має самодостатнє значення, і його не можна розглядати лише як етап підготовки до школи, обмежуючись навчанням малюка читанню й лічбі.

Передбачений реформою освіти перехід на навчання з шести років детермінує вдосконалення виховної системи дошкільних установ, оптимізації навчально-виховного процесу, органічною частиною якого є формування у дітей передумов навчальної діяльності. Тому феномен готовності дитини до

шкільного навчання вимагає свого подальшого дослідження. Зокрема, ознайомлення з літературою з проблеми показує, що незважаючи на розбіжності в підходах щодо розуміння готовності дитини до навчання в першому класі, залишаються незмінними ті компоненти, за якими можна оцінити рівень розвитку її психологічних якостей, що визначає сама школа.

Важливим у контексті процесу переходу від дошкільного до молодшого шкільного віку є психологічна перебудова особистості дитини, тобто сформованість готовності до прийняття положення школяра. За даними вчених (Е. Басін, Б. Ельконін, Т. Кондратенко, Т. Шилов, Й. Шванчара, Л. Федорович), неготовність до статусу школяра є однією з причин подальшої неуспішності дитини в навчанні. Як наголошує Є. Сапогова, „одна з причин відставання в молодших класах – збігання моменту достатніх передумов до навчання і моменту фактичного приходу до школи, об'єктивна неготовність до навчання” [7, с.422].

Як показує практика, діти шести років схожі на семирічних лише зовні. Висока інформованість дошкільняти не забезпечує автоматично розвиток емоційної, вольової та соціальної сфер його особистості. При цьому, як відомо, близько 60% дітей, які приходять до школи, мають психоматичні порушення. Зростає кількість дітей з психоневрологічними захворюваннями та хворобами органів чуття, значна кількість дітей перших класів становить „групу ризику” і потребує уваги шкільного психолога. Це вимагає виключно зваженого підходу до визначення готовності дитини до навчання в умовах загальноосвітньої школи.

Цікавою в цьому плані є думка, що суть перехідного періоду від дошкільного до молодшого шкільного віку в контексті теорії діяльності і критичних вікових етапів полягає в так званих „діалектичних скачках у розвитку” дитини. Останній передбачає: наявність інтересу до шкільного змісту занять; орієнтацію на шкільні форми навчання; визнання авторитету вчителя.

О. Леонтьєв підкреслював, що „кризи не є супутниками психічного розвитку. Необхідні не кризи, а переломі, якісні зрушення в розвитку. ... криза – свідцтво незвершеного перелому, зрушення. Криз зовсім може не бути, якщо психічний розвиток дитини складається не стихійно, а є розумно керованим процесом...”.

Отже, психічна готовність дитини до систематичного навчання є першочерговою умовою усунення проблем у школі. При цьому навіть хороша успішність дитини за недостатньої психічної готовності досягається, як правило, дуже дорогою ціною, надзвичайним напруженням, яке призводить до стомлення й виснаження, а в результаті – до різного роду розладів, найчастіше – нервово-психічної сфери. Таким учням необхідний особливий режим, посилена увага з боку батьків і педагогів [4, с.48].

Важливо забезпечити поступальний розвиток новоутворень, які з'являються наприкінці шостого року життя дитини (уява, децентрація мислення, довільна поведінка, об'єктивна самооцінка). Це головна умова переходу до опанування нової провідної діяльності – навчальної. Тому не можна не погодитися з думкою про те, що підготовку дітей до школи слід розглядати через призму формування передумов навчання, які сприяють профілактиці негативних проявів кризи семи років (Е. Кравцов, С. Кулачківська, Л. Подоляк, Г. Назаренко, О. Проскура, Г. Рєпкіна).

Так, Є. Сапогова як важливу передумову переходу до навчальної діяльності виділяє розвиток так званої символічної функції і уяви дитини. Автором підкреслюється негативність впливу формального відношення до переходу до навчання, „... коли дитина йде до школи ще практично не готова, і негативна симптоматика є наслідком цієї неготовності, незадоволення новим положенням школяра, несприймання навчальної діяльності, бажання продовжувати ігрову діяльність” [7, с.425].

Перехідний етап від одного психічного стану до іншого називають критичним. У шкільному віці це період від шести до семи років, і визначається він цілісною зміною особистості дитини. Поведінковими ознаками кризи є втрата дитячої безпосередності і ситуативної поведінки, що визначається появою рис характеру малюка, зокрема манірності, навмисності, блязнування тощо. Усе це з часом звичайно минає. Натомість залишається почуття внутрішньої свободи вибору тієї чи іншої позиції, здатність свідомо програмувати власну поведінку й виражати своє ставлення до різних життєвих ситуацій.

Саме на перехідному етапі розвитку між дошкільним і шкільним дитинством емоції дошкільників стають „розумними“, передбачуваними, починають виконувати роль смислоутворення. Дитина оволодіває емоційними оцінними еталонами, які відповідають соціальним нормам. Основу моральності особистості становлять соціальні емоції, які й визначатимуть у подальшому вибірковість у стосунках з іншими людьми, а також здатність до самореалізації в будь-якому виді діяльності, у тому числі й у навчальній. Період становлення цих емоцій слід, власне, вважати сенситивним для формування моральності малюка.

Значна частина дослідників феномен готовності дитини до школи пов'язує з новоутвореннями і змінами в психіці, які спостерігаються наприкінці дошкільного віку. Так, Л. Божович наголошувала на тому, що проведення безпечного вільного часу дошкільника змінюється на життя, повне турботи і відповідальності. Він повинен обов'язково ходити до школи, вивчати ті предмети, які зазначені програмою, повинен неухильно дотримуватись шкільного ритму життя, виконувати шкільні правила поведінки, міцно засвоювати відповідні знання і уміння [1, с.6]. Для цього, у дитини повинен бути певний рівень розвитку пізнавальних інтересів, готовність до змін соціальної позиції, бажання вчитися, має виникнути опосередкована мотивація, внутрішні етичні інстанції, самооцінка, що в сукупності й означає психологічну готовність дитини до школи.

В. Мухіна вважає, що особистісне утворення безпосередньо пов'язане з поняттям „шкільна зрілість“, під якою вона розуміє морфологічну і функціональну готовність дитини до систематичного навчання [5, с.85].

Слушно підкреслити, що морфологічний і функціональний розвиток у сучасному трактуванні розширив своє семантичне поле і розглядається частиною вчених як синонім поняття „готовність до навчання“ (М. Битянова, М. Безруких, О. Дьяченко, І. Дубровіна, І. Кулагіна). Ми погоджуємося з тим, що рівень фізіологічного розвитку і соматичне здоров'я дитини, її психічне самопочуття і морфологічний розвиток організму є невід'ємною частиною готовності до навчання.

Як указує Є. Кравцова, „...психологічну готовність до шкільного навчання слід розуміти не як психологічну підготовку до існуючих форм навчання і життя, а як наявність передумов і джерел навчальної діяльності“. Але не можна погодитися з тим, що „вихідною одиницею аналізу психологічної готовності до шкільного навчання виступає специфіка дошкільного дитинства, взята в загальному контексті онтогенезу особистості, обумовлюючи основні лінії психічного розвитку дитини в цьому віці і тим самим створюючи можливість переходу до нової, більш високої форми життєдіяльності“ [3, с.39].

М. Удовенко підготовку дитини до школи пов'язує з „дошкільною зрілістю“, яку розуміє як цілісний психічний стан дитини дошкільного віку, що характеризується високим ступенем розвитку тих якостей і процесів, що переживають свій розквіт саме в дошкільний період дитинства і для яких цей період є сенситивним [7, с.424]. За його даними, для шестирічок з високим рівнем психічного розвитку, тобто з дошкільною зрілістю, найбільш типовим є кооперативно-змагальний рівень спілкування з однолітками, довільність у сфері спілкування з дорослими і відкриття дитиною своїх переживань у сфері самосвідомості. Принципово важливими для цього періоду є:

- сформованість прийомів ігрової діяльності;
- розвиненість соціальних емоцій і достатність морального розвитку;
- розвиненість уяви і наочно-образного мислення, пам'яті, мовлення, фантазії.

До новоутворень цього віку в інтелектуальній сфері відносить М. Немов внутрішні розумові дії і операції, коли у дитини з'являється внутрішнє, особисте життя, причому спочатку в пізнавальній сфері, а потім у соціально-мотиваційній. Він підкреслює, що розвиток у цьому і інших напрямках проходить свої етапи, від образності до символізму. Під образністю автором розуміється „...здатність дитини створювати образи, змінювати їх, мимовільно оперувати ними, а символізмом називається вміння користуватися знаковими системами, ...здійснювати знакові операції і дії математичні, лінгвістичні та інші“.

На думку Р. Єфіміної, новоутвореннями дошкільного віку доцільно вважати комплекси готовності до шкільного навчання, до яких вона відносить комунікативну і когнітивну готовність, а також рівень емоціонального розвитку, технологічну озброєність дитини.

Однак, як справедливо підкреслює Л. Венгер, у дитини дошкільного віку не може бути сформованих „шкільних“ якостей у чистому вигляді, оскільки вони складаються в процесі тієї діяльності, для якої є необхідними. Отже, вони не можуть з'явитися без створення специфічних умов життя, що є характерними і необхідними для повноцінного розвитку дитини в шкільному віці [2, с.4]. З огляду на це, психологічна готовність, по-перше, полягає не в тому, що в дитини виявляються сформованими саме „шкільні“ якості, а в тому, що вона оволодіває передумовами до наступного їх засвоєння. По-друге, настання готовності не завжди чітко визначається хронологічним календарем. Цей феномен може сформуватися і задовго до, і набагато пізніше фактичного вступу до школи. Тому, на нашу думку, варто розмежувати поняття „психологічна готовність“ та „шкільна зрілість“.

Концепції готовності дитини до шкільного навчання як комплексу якостей, що утворюються її уміння вчитися, дотримувалися О. Леонтьєв, О. Люблинська, В. Мухіна. У поняття готовності до навчання вчені включають розуміння дитиною змісту навчальних задач, їх відмінності від практичних, усвідомлення способу виконання дії, навички самоконтролю і самооцінювання, розвиток вольових якостей, уміння спостерігати, слухати, запам'ятовувати, домагатися розв'язання поставлених проблем [5, с.24].

О. Запорожець зазначав, що готовність до навчання в школі „є цілісною системою взаємозалежних якостей дитячої особистості, зокрема особливості її мотивації, рівня розвитку пізнавальної, аналітико-синтетичної діяльності, ступеня сформованості механізмів вольової регуляції дій тощо“ [6, с.19].

У свою чергу Г. Кравцова і О. Кравцова виділяють такі показники психічної готовності до школи, які пов'язані з розвитком різних ставлень дитини: ставлення до дорослого, до одноліток, до самого себе.

На думку Д. Ельконіна і А. Венгера, психологічна готовність дитини до навчання у школі вбачається в:

- інтелектуальній готовності форм мислення;
- творчій уяві;
- наявності основних уявлень про природні й соціальні явища;
- вольовій готовності (формування відповідного рівня довільності);
- мотиваційній готовності (бажання ходити до школи, здобувати нові знання);
- особистісній готовності (бажання зайняти нову соціальну позицію школяра);
- соціально-психологічній готовності (сформованість ставлення до вчителя як до дорослого, який володіє особливими

соціальними функціями, розвиток необхідних форм спілкування з однолітками).

О. Бугрименко, К. Політова та інші дослідники, до феномена психологічної готовності слід відносити такі показники, як довільність дій дитини, уміння організувати свою рухову активність, діяти відповідно до вказівок дорослих, аналізувати пропонувані зразок, певний рівень розвитку мислення і мови, наявність бажання йти до школи тощо [7, с.422].

У той же час І. Дубровіна, обговорюючи проблему готовності дитини до школи, використовує поняття „психологічна готовність дітей до шкільного навчання” або „психологічна готовність до школи” і „шкільна зрілість” як синоніми і протиставляє їм поняття „шкільна незрілість”. Автор називає основні причини останньої – це низька функціональна готовність, недозрілість відповідних мозкових структур і нервово-психічних функцій, їх невідповідність завданням шкільного навчання. Виявляється неготовність і в недостатньому розвитку тонкої моторики, скоординованості в наслідуванні зразку в діяльності і поведінці, слабкому розвитку довільної сфери. У таких дітей діагностується невміння слухати і точно виконувати вказівки дорослих, працювати за встановленими правилами, недостатній розвиток мовленнєвої сфери, недорозвиненість пізнавальної потреби і неформованість внутрішньої позиції школяра.

На відміну від думки Є. Безруких, Є. Бугрименко, В. Кукушкіної, які вважають, що готовність дитини до навчання в школі забезпечується рівнем її морфологічного, функціонального і психічного розвитку, за якого вимоги ніколи не будуть надмірними і не призведуть до порушення здоров'я дитини, І. Дубровіна обмежується визначенням вихідного рівня функціональної готовності дитини, тобто відповідності ступеня дозрівання її певних мозкових структур, нервово-психічних функцій умовам і завданням шкільного навчання.

Дослідження Р.Овчарової розширюють зміст поняття готовності дитини до шкільного навчання шляхом уведення таких компонентів, як психологічна й соціальна готовність, наявність шкільно-значущих психофізіологічних функцій, розвиток пізнавальної активності і стан здоров'я. До основних параметрів готовності до школи автор відносить планування (уміння організувати свою діяльність відповідно до мети), контроль (уміння зіставити результати своїх дій із поставленою метою), мотивація навчання (прагнення знаходити приховані властивості предметів, закономірності у властивостях довкілля і використовувати їх), рівень розвитку інтелекту дитини тощо.

Говорячи про готовність до шкільного навчання, Н. Нижегородцева і В. Шадриков мають на увазі такий рівень фізичного, психічного і соціального розвитку дитини, який необхідний для успішного засвоєння шкільної програми без шкоди для здоров'я дитини. Поняття „готовність до навчання” в трактовці авторів містить фізіологічну, психологічну, соціальну (особистісну) готовність до навчання в школі. Критерієм фізіологічної готовності, на думку вчених, є рівень фізичного розвитку, стан здоров'я. Психологічна готовність передбачає розвиток таких сфер, як індивідуально-мотиваційна і волевовольова; наявність елементарної системи узагальнених знань і уявлень та деяких навчальних навичок і здібностей [7, с.421].

За даними Л. Венгер, до основних компонентів підготовки дітей до школи відносяться, по-перше, наявність бажання вступити до школи і стати школярем з достатнім рівнем розвитку, допитливості, розумової активності; по-друге, довільність зовнішньої поведінки та управління внутрішніми психічними процесами, передумовами яких є сформованість ієрархії мотивів.

Одним із показників шкільної готовності (К. Бардін, Н. Гуткіна, Н. Денисевич, О. Дьяченко, Н. Софронова) є вміння дитини доволно підкоряти свої дії заданому правилу в ситуації послідовного виконання словесних вказівок дорослого. Але, як свідчать результати досліджень, значна частина дітей шести-семи років відчуває труднощі в адекватному сприйманні

навчальної ситуації: досить часто вони ігнорують інструкцію і діють самостійно. Інші – сприймають її формально, як команду, виконання якої не потребує будь-яких самостійних міркувань. Багато шестирічок сприймають завдання не як навчальне, а як практичне, для одержання конкретного результату, а не для того, щоб чогось навчитись.

Характерним для більшості дослідників є наявність домінуючої ідеї „вирівнювання”, тобто введення варіативних програм, які забезпечать підготовку до школи всіх дітей. Це – вибір відповідної програми навчання, або організація спеціальних груп, де шляхом виконання багаторазових тренувальних вправ доводять інтелектуальний розвиток дитини до необхідного рівня готовності до навчання.

У цілому готовність дитини до школи розглядається як інтегральна властивість, що включає в себе комплекс факторів, які визначають успішність усього педагогічного процесу, розуміючи під готовністю дитини до шкільного навчання („шкільною зрілістю”) той рівень морфологічного, функціонального і психічного розвитку дитини, за яких вимоги систематичного навчання не призведуть до порушення здоров'я дитини.

Узагальнюючи результати досліджень учених, необхідно констатувати, що переважна їх більшість схильна заперечувати вплив соціального фактора на процес підготовки до навчання. Процес шкільного дозрівання, на їхню думку, залежить від індивідуальних особливостей спонтанного дозрівання вроджених задатків особистості. Таким чином, абсолютизується роль спадковості, як провідного чинника розумової, емоційної і соціальної зрілості; здатність до диференційованого сприймання, наявність довільної уваги та аналітичного мислення, емоційна витримка дитини.

Аналіз літературних джерел свідчить про те, що проблема готовності дитини до школи отримала достатній розвиток у дослідженнях як вітчизняних, так і зарубіжних науковців. Але при цьому мають місце розбіжності як у термінології, так і в змісті і структурі компонентів шкільної готовності, їх кількісних і якісних характеристиках. Однак узагальнення наукових матеріалів дозволяє говорити про можливість створення теоретично сконструйованої моделі готовності дитини до навчання в школі, яка включає інтелектуальний, особистісний і соціально-психологічний компоненти, що є важливими як для успішної початкової діяльності дитини, так і для її швидкого, безболісного входження у нову систему відносин.

Отже, ознайомлення з літературними джерелами показує, що „готовність до школи” є складним психолого-педагогічним утворенням, яке розуміється нами як якісна своєрідність інтелектуального розвитку дитини та її психологічних особливостей, без яких неможливо успішно навчатися в масовій школі. Невід'ємною складовою готовності є досвід (знання, уміння і навички, набуті у спілкуванні і діяльності), наявний у дитини на момент вступу до школи. Важливу роль у підготовці дитини до школи відіграє її навчальний аспект.

Таким чином, готовність дитини до навчання в школі раціонально розглядати як оптимальне поєднання впливу комплексу компонентів, який охоплює всі основні сфери розвитку дитини: інтелектуальну, емоційну, волевовольову, соціальну, морфологічну, а також психічне і соматичне здоров'я. Їх сукупність являє собою єдину цілісну систему шкільної зрілості, сторони якої тісно взаємопов'язані і являються базовими якостями особистості як результату спеціально організованої підготовки до школи. Саме такий підхід створює необхідні умови для повноцінного розвитку особистісних якостей школяра, які гарантують йому всебічну соціальну і психологічну захищеність і сприяють успішній навчальній діяльності в майбутньому.

У подальшій роботі нами буде обґрунтовано методи і форми активізації навчально-пізнавальної діяльності старших дошкільників, які продуктивно впливають на підготовку дитини дошкільного віку до навчання у школі.

Література і джерела

1. Божович Л.И. Отношение дошкольников к учению как психологическая проблема // Вопросы психологии школьника. – М., 1951. – С. 3-28.
2. Венгер Л.А. Об уровне развития детей, поступающих в школу // Дошкольное воспитание. – 1972. – № 8. – С. 33-38.
3. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. – М., 1991. – 152 с.
4. Леонтьев А.Н. Психическое развитие ребенка в дошкольном возрасте // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. – М.; Л., 1948.
5. Мухина В.С. Шестилетний ребенок в школе. – М.: Просвещение, 1990. – 175 с
6. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / Под ред. А.В.Запорожца, Я.З. Неверович. – М.: Педагогика, 1986. – С. 8-28.
7. Черепаня Н. І. Проблеми готовності дитини до школи // Педагогіка і психологія: Формування творчої особистості: проблеми і пошуки. Зб. наук. праць. Вип. 33. – Київ, 2004. – С. 421-426.

В статье проанализированы педагогические детерминанты готовности ребенка к школе, обоснованно современные проблемы готовности дошкольника к школьному обучению. Выделены проблемы процесса подготовки детей к школе. Сделан анализ современных подходов к определению составляющих учебной готовности, их качественных и количественных характеристик. Указаны новые требования к содержанию готовности шестилетних детей к учебе в школе.

Ключевые слова: готовность к школе, школьная зрелость, компоненты школьной готовности, проблемы процесса подготовки детей к школе.

The article analyzes the determinants of educational child's readiness for school, reasonably modern problems preschooler ready for schools. Singled out the main problems of the process of preparing children for school. Analyzed the current approaches in the determination of components of school readiness, their quantitative and qualitative characteristics. New requirements for the content of six-year old children commitment to school are indicated in the article.

Key words: readiness for school, school maturity, the components of school readiness, problems of the process of preparing children for school.

УДК 37.014.3.-051(437.6)

TEACHERS PREPARING IN THE CONTEXT OF SCHOOL REFORM

Sheben Vladimir

Presov, Slovak Republic

Актуальність порушеної у статті проблеми обумовлена потребою обґрунтування шляхів оновлення і модернізації системи підготовки вчителя у відповідності до реформ, що відбуваються у словацькій школі. Шкільна реформа визначається як позитивними надбаннями, так і негативним досвідом. Аналіз результатів шкільної реформи дозволяє автору прогнозувати адекватні кроки, які необхідно буде здійснити у напрямку підготовки майбутніх учителів фізики.

Ключові слова: шкільна реформа, аналіз результатів, підготовка вчителя фізики.

Our paper presents some comments on the issue of the preparation of future teachers of physics, taking place in an environment significantly determined by positive as well as negative consequences of the ongoing school reform. We do not aspire to find answers or solutions to the issues the school reforms brings about at elementary, secondary schools and even universities. In the paper, we try to point out some of these issues, describe them and, on the basis of available information, present how today, universities are prepared for the phenomenon of the arrival of the first students, produced by this school reform.

There is a lot of discussion under way concerning the quality and state of education in physics at our schools before the school reform. Nonetheless, the constantly increasing disproportion between a scientific and academic system of physics, which subsequently produced a whole set of problems concerning education in physics at our schools objectively required a search for such solutions that would stop its decline. The students see no purpose in devoting their time to the study of a subject they do not need, which they believe physics is. A lack of interest in physics, formal knowledge, the decreasing capabilities of teaching by showing, the inability to think in terms of physics, an absence of abstract thinking, the inability to

solve physical problems, an absence of critical thinking, an excess of stress put on students by the ever increasing amount of new, often mutually isolated pieces of information lead the academic community to look for an optimal solution. The lack of interest of the students in physics thus manifested in the decline of their study results, which is also recorded by the international PISA study. It follows from the 2009 PISA study that Slovak students achieved results comparable to the previous studies in the years 2003 and 2006.

The OECD PISA study (Programme for International Student Assessment) in 2009 has again been looking into the level of preparedness for life of young, 15 year olds from 651 countries. The tests were aimed at reading literacy but also at mathematical literacy and literacy pertaining to natural sciences. Our students reached below-average results in reading literacy and natural sciences. About one fifth of our students did not acquire even elementary reading, mathematical and natural scientific literacy, which would enable them an advantageous start of their professional life. In mathematical literacy, the results of our students are at the OECD average and in reading and natural-scientific literacy, just like in the previous studies, the results are below average of OECD countries. Slovak students are placed 32nd to 37th in reading literacy, 19th to 28th in mathematical literacy and 29th to 37th in natural-scientific literacy, from a total of 65 countries Rehůš (2011).

The results of the 2009 PISA study show that in the area of natural-scientific literacy, Slovak students ranked below the average of the OECD countries. We may agree with the statement of M. Žovinová and M. Ožvoldová (2011) that the inadequate level of knowledge in a particular subject leads to a decrease in the interest in its further study. The general decline in knowledge is evident even in the decline of the quality of knowledge of secondary grammar school students. Secondary grammar schools are no longer the elite secondary schools for the best students they once were. In

increasing numbers, we can find average and even below-average students at these schools, who have no interest in acquiring general knowledge. At this level of education, they are already specifically oriented at the area they intend to study further. Physics teachers must overcome several barriers: a lack of learning competences of the students, a denial of the purposefulness of the natural-scientific education and the diversity of student needs.

It is apparent that the above mentioned results of the PISA 2009 study still do not reflect the results of the ongoing school reform but they still signal that level of natural-scientific education in Slovakia at the moment. Nevertheless, we do not consider the radical decrease in the prescribed number of classes of most natural-scientific subjects at elementary and secondary schools, as one of the external signals and effects of the school reform to be a positive step towards an increase of the level of natural-scientific education at our schools.

The school reform started its implementation phase in 2008. This reform has had a significant influence on the yearly activity of students and teachers at our elementary and secondary schools. On July 19, 2008, the committee of the Ministry of Education approved the state education programme, which delimits the elementary goals of schools, the framework content of education and the education norms for individual levels of education. It became the basis for the creation of individual school education programmes of elementary and secondary schools. The state (nation-wide) education programme of schools is the project of education highest in this hierarchy, which includes a general model of the graduate, the general teaching plan of individual school levels and their general curriculum. The non-mandatory content of education is decided upon within the school education programme, which represents the second level of the participative model of management. It provides schools with the chance to focus and adapt to the needs and interests of the students.

In the following part, we will present some of the experiences of teachers at elementary and secondary schools with the implementation of this reform in practice. The results of a survey conducted in 2009 by the INEKO institute at a sample of 1597 teachers were presented by M. Rehuš (2009) in his paper. The current experiences with the school reform are diverse. There were critical voices from the part of the teaching community from the very beginning of the implementation of the reform. The results of the survey show that the school reform helped in liberalising some aspects of the school management, like for example that it supported the interconnectedness of topics among subjects, it provided schools with a greater opportunity to focus their teaching based on their possibilities and provided teachers with more freedom in selecting teaching methods. As much as two thirds of the respondents agreed with the stated. At the same time, the reform however neglected to address several important issues. As much as 90% of the participating teachers disagreed with the statement that the reform freed them from difficult administrative responsibilities. About the same number of respondents expressed their discontent with the provided necessary didactic basis (textbooks, workbooks, methodologies) for instruction. The teachers did acquire more freedom but they do not dispose of didactic tools to enforce such freedom. In comparison with the Czech republic, our teachers are of a minority opinion that the reform brought about a change for the better for their school. A large number of respondents also agree that the reform created better conditions for the development of creativity in students, it allowed for more interesting classes to take place, it provided more freedom in choosing the content of learning, it created better conditions for the development of communication skills of the students and it provided more options for teachers to

be creative. The teachers thus confirmed that fact that the most severe weak points of the reform are the inadequate administrative load, connected also with the swift production of school education programmes, and the problems with the supply of textbooks and didactic tools, which would help in introducing the reform changes directly into teaching. Two thirds of the respondents at the same time disagreed with the statement that the reform created conditions for a better communication between teachers and the parents of the students. More than one half of the participants does not agree that the state education programme improved the quality of the content of their subject and that it became more intelligible. A similar opinion was uttered in connection with the statement that the reform introduced a reduction of obsolete information, that it created better conditions for an individual approach to the students and a more creative atmosphere within the teaching community. 44.3% of the respondents agreed with the key statement that the introduction and implementation of instruction according to the new school education programme is a positive change for the school, whereas 33.7% disagreed and 22% did not know what to answer. One third of our teachers thus considers the reform to be a step back.

Even though the first graduates of the school reform are still learning to become university students, the universities are anxiously anticipating what level of knowledge these students will bring in for their studies. Their knowledge and skills which they acquired in the new didactic environment will, most probably, influence the education process at all universities. In connection with the school reform, new requirements put on the teaching profession are slowly being formulated. The teacher is no longer just implementing the pedagogical documentation and curriculum prescribed by the state, but as a result of the reform, he also becomes the creator of new subject or school curricula. The teacher is expected to be professionally more oriented at the development of student competences, in which he is an expert in all competences of children and students than a rigorous insistence on the students managing to ingest the prescribed subject content in a complex manner. For a qualified teacher, who will be able to meet the challenges connected with the school reform, it will not be enough to be an expert in their respective field but also to master many overlapping topics. At the same time, they should be able to react swiftly to the emergence of new technologies, use them actively and design and implement new teacher strategies.

"The priorities of the new understanding of the profession of a teacher are constantly changing, teaching as primarily explaining the prescribed content shifts to its understanding as a work with people – children, which needs to be developed by means of this content. This is not the content of a field of science per se, but the content of teaching. In it, the content of the scientific field is transformed into a form understandable for a child of a given age, which presumes the construction of this content based on the level of development of the cognitive or non-cognitive abilities of the child, which may many times stand in contrast to the logic of the construction of the respective field of science. These processes should be mastered by the teacher as the creator of the curriculum autonomously on a methodological level".

Students study at teacher training faculties due to a variety of reasons. These include those, who have a clear idea of their future career but also those, who are only about to develop a relationship with the teaching profession. It is the task of the universities and their instructors to train them all well. The training of future teachers for this difficult profession thus requires our constant attention.

Acknowledgement. The paper was compiled with the support of the project Kega, 003PU-4/2012, Optimalizácia aplikácii inovačných technológií v graduálnej príprave budúcich učiteľov.

Актуальность затронутой в статье проблемы обусловлена потребностью обоснования путей обновления и модернизации системы подготовки учителя в соответствии с реформами, происходящими в словацкой школе. Школьная реформа характеризуется как положительными достижениями, так и отрицательным опытом. Анализ результатов школьной реформы позволяет автору прогнозировать адекватные шаги, которые необходимо будет осуществить в

направлени підготовки майбутніх учителів фізики.

Ключевые слова: школьная реформа, анализ результатов, подготовка учителя физики.

Relevance in the article the problem is due to the need to study ways of upgrading and modernization of teacher training in accordance with the reforms taking place in the Slovak school. School reform is defined as positive achievements and negative experiences. Analysis of school reform allows the author to predict the appropriate steps to be undertaken in preparation of future teachers of physics.

Key words: school reform, analysis of results, preparation of physics teachers.

УДК: 378.147+33(07)

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

*Шостаківська Надія Михайлівна
м.Тернопіль*

Теоретичне обґрунтування методики формування професійної компетентності майбутніх економістів засобами інтерактивних технологій передбачало організацію та проведення експериментальної перевірки. У статті розкриваються етапи і стадії експериментального дослідження формування професійної компетентності майбутніх економістів засобами інтерактивних технологій. Подано зразки інтерактивних вправ, які використовувалися під час вивчення фахових дисциплін “Аудит” і “Контроль і ревізія”. Проаналізовано результати формувального етапу експерименту.

Ключові слова: експеримент, майбутні економісти, професійна компетентність, інтерактивні технології

Теоретичне обґрунтування методики формування професійної компетентності майбутніх економістів засобами інтерактивних технологій потребує експериментальної перевірки. З метою вирішення цієї проблеми проводився формувальний етап дослідження, який характеризується певними етапами, стадіями і методикою реалізації в процесі вивчення студентами фахових дисциплін.

Аналіз останніх досліджень з вирішення загальної проблеми використання засобів інтерактивних технологій у формуванні професійної компетентності майбутніх економістів [1; 2] свідчить про наявність невирішених питань. Зокрема, не конкретизовано поетапність формувального етапу експериментального дослідження.

Мета статті полягає в тому, щоб визначити послідовність реалізації та структуру формувального етапу експериментального дослідження формування професійної компетентності майбутніх економістів засобами інтерактивних технологій.

Експериментальне дослідження з перевірки ефективності формування професійної компетентності майбутніх економістів засобами інтерактивних технологій шляхом комплексної реалізації визначених педагогічних умов проводилось у період 2011-2012 та 2012-2013 навчальні роки на базі Тернопільського національного технічного університету імені Івана Пулюя.

У ході підготовки і проведення формувального етапу експерименту виокремлено кілька стадій, які послідовно впроваджувалися в навчальний процес навчання студентів економічного профілю.

На стадії підготовки до проведення експериментального дослідження реалізовувалися такі кроки:

1) Здійснювався аналіз потреби і можливостей вдосконалення методики вивчення фахових дисциплін майбутніми економістами. Так, в процесі розробки лекційного курсу “Фінансово – господарський контроль і ревізія виробничо-господарської фінансової та комерційної діяльності” у 2007 році [5], який в по-

дальшому став основою для дисципліни “Контроль і ревізія” (що була визначена для проведення формувального етапу експериментального дослідження).

2) Для реалізації наукового підходу й вибору оптимальних засобів інтерактивних технологій, доцільних і ефективних у формуванні професійної компетентності майбутніх економістів, проаналізовано наукові літературні джерела з питань технологічності інтерактивного навчання, можливостей й результативності використання інтеракцій у процесі професійної підготовки майбутніх економістів, необхідності визначення спеціальних педагогічних умов для організації цілеспрямованої професійної підготовки студентів засобами інтерактивних технологій (2008-2010 рр.).

3) Апробовано можливість використання інтерактивної взаємодії у навчальному процесі вищої школи для оптимізації формування професійної компетентності майбутніх економістів, що знайшло відображення у методичних вказівках по вивченню дисциплін “Ціноутворення” [5] та “Інвестування” [4].

4) На основі аналізу результатів констатувального етапу дослідження розроблено теоретичну концепцію формувального етапу експериментального дослідження, сформовано програму проведення педагогічного експерименту, визначено фахові дисципліни, під час вивчення яких у подальшому проводилося експериментальне дослідження. Такими дисциплінами були “Аудит” та “Контроль і ревізія”.

На стадії організації експерименту (2011 р.) проведено такі заходи:

1) Визначено й обґрунтовано сукупність педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх економістів засобами інтерактивних технологій.

2) Конкретизовано компоненти професійної компетентності та показники рівнів сформованості цього феномену в майбутніх економістів.

3) Розроблено методичне забезпечення для дисциплін “Аудит” і “Контроль і ревізія” з використанням засобів інтерактивних технологій і комплексної реалізації визначених педагогічних умов з метою цілісного формування компонентного складу професійної компетентності майбутніх економістів.

4) Розроблено модель формування професійної компетентності майбутніх економістів засобами інтерактивних технологій.

5) Здійснено попередню апробацію експериментальної методики з використанням розроблених методичних матеріалів під час вивчення фахових дисциплін студентами III курсу (I семестр 2011-2012 н.р.).

На стадії проведення формувального етапу експериментального дослідження (II семестр 2011-2012 н.р. – I семестр 2012-2013 н.р.) здійснювалися такі заходи:

1) Сформовано контрольні й експериментальні групи студентів, які брали участь у формувальному етапі експериментального дослідження. Студенти контрольних груп (КГ) навчалися за традиційною методикою, а фахова підготовка майбутніх економістів у експериментальних групах (ЕГ) здійснювалася в напрямі цілеспрямованого формування професійної компетентності студентів засобами інтерактивних технологій.

Формування експериментальних і контрольних груп відбувалося в два етапи. На першому етапі (II семестр 2011-2012 н.р.) студенти III курсу вивчали дисципліну "Аудит". В експериментальній групі (БМ-31) навчалися 28 студентів, а в контрольній (БМ 31) – 26 майбутніх економістів. На другому етапі (I семестр 2012-2013 н.р.) ці ж самі студенти вже на четвертому курсі вивчали дисципліну "Контроль і ревізія". Окрім цього експериментом охоплювалися студенти ще двох груп, розподілених на КГ – це група БФ-41 (24 студенти) та ЕГ – група БФ-42 (27 студентів), які не вивчали "Аудит", а починали вивчати курс "Контроль і ревізії". Таким чином, на формувальному етапі експериментального дослідження на першому етапі брали участь 54 студенти (26 – в КГ і 28 – в ЕГ), а на другому етапі – 105 студентів (50 – в КГ і 55 – в ЕГ).

2) Проведено формувальний експеримент із перевірки ефективності визначених педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх економістів засобами інтерактивних технологій під час вивчення дисциплін "Аудит" і "Контроль і ревізія". Специфіка реалізації педагогічних умов у експериментальних групах полягала в тому, що студенти першої ЕГ (БМ-31) навчалися з використанням засобів інтерактивних технологій два семестри, а студенти другої ЕГ (БФ-42) – тільки один.

Наприклад, під час вивчення фахових дисциплін "Аудит" і "Контроль і ревізія" студенти експериментальних груп засвоювали теоретичний зміст курсу на лекційних заняттях, на яких систематично використовувалися діалогічно-полілогічні ситуації як засоби інтерактивних технологій.

Так, під час першого лекційного заняття з теми "Суть і предмет аудиту" викладач мотивував майбутніх економістів до поглибленого вивчення цієї дисципліни запитаннями, які викликали зацікавленість студентів. Спочатку це були запитання і відповіді самого викладача. Формуючи питання, викладач концентрував увагу студентів на певній проблемі, наприклад: "Яка дата є офіційною датою виникнення незалежного аудиту?". Зазвичай, студенти, які тільки розпочали вивчення цієї дисципліни, ще не володіли достатньою інформацією для діалогічної взаємодії. Тому викладач сам подає відповідь на своє запитання: "Більшість науковців світу визнають цією датою 23 жовтня 1854 р.". І далі "на піку уваги студентів" наступні 5-7 хв. лекційного часу викладач обґрунтовував історичні аспекти виникнення цієї професійної діяльності.

Нове запитання знову активізувало увагу студентів: "Коли і де було запроваджено посаду аудитора?". Більшість студентів пов'язували цю дату зі змістом попереднього запитання – з часом виникнення незалежного аудиту (1854 р.). Однак відповідь викладача на своє запитання дивує і захоплює студентів своєю нелогічністю: "Посаду аудитора було запроваджено в 1829 році в Австралії". Відтак, майбутні економісти отримували завдання для самостійної роботи і подальшого обговорення на практичному занятті: пояснити розбіжність у датах виникнення аудиту як професії.

Таким чином, до кожного лекційного заняття викладачем готувалися 8-10 проблемних запитань, пов'язаних з темою заняття, що сприяло акцентуації уваги студентів на основних питаннях лекції, захоплювало студентів у процес аналітично-мислительної діяльності, спонукало їх до самоосвіти, щоб виявити свою ерудицію та орієнтованість у фахових проблемах, і відтак створювало мотиваційне середовище для формування професійної компетентності майбутніх економістів.

Результатом самостійної навчально-пізнавальної роботи

студентів були їхні короткі повідомлення (до 1 хв.) під загальною назвою "Цікаві факти до теми", які стосувалися лекційного заняття. Для цільового спрямування студентів на конкретний пошук такої інформації викладач на перших 1-2 лекціях формулював запитання для підготовки студентів до наступного заняття, наприклад:

Які позитивні впливи на аудит здійснила світова економічна криза 1929-1933 років? (Відповідь: Світова економічна криза 1929-1933 років сприяла підвищенню попиту на послуги бухгалтерів-аудиторів. Саме в цей час було переглянуто вимоги до якості аудиторської перевірки та її обов'язковості. По завершенні кризи багато країн починають вводити обов'язкові вимоги до обсягу інформації, що міститься в річних звітах, та обов'язковості публікації цих звітів з висновками аудиторів. Аудит стає потужною зброєю проти шахрайства).

Далі студенти самостійно знаходили цікаві факти стосовно теми заняття. І коли викладач задавав запитання: "А чи знаєте Ви, що...?", майбутні економісти висвітлювали результати своєї самоосвітньої діяльності (до 1 хв.), що враховувалося під час оцінювання підготовленості студента до практичного заняття.

Таким чином, обов'язковість інтерактивної взаємодії на рівні "викладач – студент", яку запровадив педагог під час лекцій, сприяла комплексній реалізації визначених педагогічних умов, оскільки:

- активізувала самостійну навчально-пізнавальну діяльність майбутнього економіста до початку заняття;
- концентрувала увагу студента на викладі лекційного матеріалу, щоб доречно подати своє повідомлення;
- охоплювала всіх студентів полілогічною взаємодією на професійну тематику;
- давала змогу студентам відрефлексувати власний рівень сформованості професійної компетентності та порівняти його з відповідним рівнем в одногрупників;
- спрямовувала мислительну діяльність студентів у творче русло формулювання коротких, конкретних, цікавих і змістовних повідомлень з теми заняття.

Більше можливостей використовувати інтерактивні технології у формуванні професійної компетентності майбутніх економістів реалізовувалося під час практичних занять з дисциплін "Аудит" і "Контроль і ревізія".

Розглянемо методику проведення першого практичного заняття, оскільки за таким зразком проводилися майже всі інші заняття в експериментальних групах. Основною відмінністю першого заняття було те, що студенти ознайомлювалися з методикою його проведення, щоб у подальшому бути готовими до різних форм і методів інтерактивної взаємодії під час вивчення інших тем з дисциплін "Аудит" і "Контроль і ревізія".

Кожне практичне заняття розпочиналося з означення мікрогруп (2-4 студенти), які мали спеціальну віддруковану карту оцінювання, на якій зазначався список студентів, котрі входили в мікрогрупу (запис студентів здійснювався від руки, оскільки на кожному занятті їхній склад змінювався).

Обумовлювалося, що кожен учасник такої групи несе відповідальність за результати її роботи, а тому оцінка, яку отримувала мікрогрупа за виконання завдання, була однаковою для всіх її членів. Студенти мали змогу покращити свій результат за рахунок доповнення або виправлення результатів роботи інших мікрогруп.

У карті оцінювання зазначалися завдання для інтерактивної взаємодії студентів. Наприклад, для інтелектуальної розминки яка тривала до 5 хв., використовувалась робота з понятійним апаратом, завдання для перевірки знань законодавчої бази («Метод випадків») та ін. Наприклад, майбутні економісти отримували завдання:

На основі аналізу законодавчих документів та Інтернет-джерел подати витяги з нормативних актів, які стосуються професійної діяльності майбутніх економістів за прикладом таблиці 3.1.

Таблиця 3.1.

Перелік випадків обов'язкового проведення аудиту

№ п/п	Нормативний акт	Витяг
1.	Закон України «Про приватизацію державного майна» від 4.03.1992 р. Л-10 2163-ХІІ (остання редакція № 3377-ІУ (3370-15) від 19.01.2006 р.)	Стаття 11. Обов'язкове проведення аудиторської перевірки фінансової звітності підприємства, що приватизується (за винятком об'єктів малої приватизації)
2.	Закон...	Стаття...

Ще однією вправою з використанням “Методу випадків” є наступна:

Завдання: Зазначте, що не вважається загрозою тиску з нижченаведених обставин:

- а) острах втрати клієнта;
- б) погрози судових позовів;
- в) тиск з метою неприпустимого зменшення обсягу роботи для зменшення розміру гонорару;
- г) погрози звільнення з завдання або заміни клієнтом.

Викладач готував для кожної мікрогрупи студентів по 2-3 варіанти таких завдань і обмежував час їх виконання (1 хв.). Студенти фіксували варіант завдання і позначення відповіді (1-а; 2-в і т.д.) і отримували новий пакет завдань. Таким чином, якщо в експериментальній групі було сформовано 8 мікрогруп, які отримували по 2 завдання, то через 16 хв. всі студенти могли отримати оцінки за 16 виконаних завдань, правильність яких обговорювалася, обґрунтовувалася і доповнювалася після завершення роботи всієї групи. Швидкість виконання завдань обумовлювалася рівнем теоретичної підготовки студентів, вмінням дійти трьом членам мікрогрупи до спільної думки під час обго-

ворення проблемного питання, навичками оперування професійною термінологією, орієнтацією в оптимальних професійних діях. Відмінні оцінки отримували мікрогрупи за умови вчасного подання всіх правильних відповідей.

Таким чином, використовуючи запропоновану методіку організації інтерактивної взаємодії, викладач активізував усіх студентів до поглибленого вивчення фахових дисциплін, що сприяло цілеспрямованому формуванню професійної компетентності майбутніх економістів.

Ефективність проведення формувального етапу експериментального дослідження залежить від чіткого структурування його конкретних етапів і стадій, апробованих методик для використання окремих інтерактивних вправ з метою формування професійної компетентності майбутніх економістів засобами інтерактивних технологій. Розроблені завдання використовувалися в процесі вивчення фахових дисциплін “Аудит” та “Контроль і ревізія”.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розширенні комплексу інтерактивних завдань для вивчення фахових дисциплін у процесі професійної підготовки майбутніх економістів.

Література і джерела

- Мельничук І.М. Дефінітивний аналіз дослідження професійної компетентності майбутніх економістів / І. М. Мельничук, Н.М. Шостаківська // Науковий вісник Чернівецького університету: зб. наук. праць. Педагогіка та психологія. – 2012. – № 620. – С. 106–113.
- Шостаківська Н. М. Використання засобів інтерактивних технологій у підготовці майбутніх економістів / Н. М. Шостаківська // Зб. наук. праць № 63. Серія : педагогічні та психологічні науки / гол. ред. Потапчук Є. М. – Хмельницький: Вид-во Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького, 2012. – С. 151–154.
- Шостаківська Н. М. Методичні вказівки по вивченню дисципліни “Інвестування” / Н. М. Шостаківська. – Тернопіль, 2010. – 72 с.
- Шостаківська Н. М. Методичні вказівки по вивченню дисципліни “Ціноутворення” / Н. М. Шостаківська. – Тернопіль, 2009. – 83 с.
- Шостаківська Н. М. Фінансово-господарський контроль і ревізія виробничо-господарської фінансової та комерційної діяльності: курс лекцій / Н. М. Шостаківська // Тернопіль: “Економічна думка”, 2007. – 379 с.

Теоретическое обоснование методики формирования профессиональной компетентности будущих экономистов средствами интерактивных технологий предусматривало организацию и проведение экспериментальной проверки. В статье раскрываются этапы и стадии экспериментального исследования формирования профессиональной компетентности будущих экономистов средствами интерактивных технологий. Поданы образцы интерактивных упражнений, которые использовались во время изучения профессиональных дисциплин “Аудит” и “Контроль и ревизия”. Проанализированы результаты формовочного этапа эксперимента.

Ключевые слова: эксперимент, будущие экономисты, профессиональная компетентность, интерактивные технологии

Theoretical substantiation method of forming professional competence of economists by means of interactive technologies involves organizing and conducting of experimental verification. In the article the stages of experimental research forming of professional competence of future economists are selected by facilities of interactive technologies. The standards of interactive exercises which was used during the study of professional disciplines “Audit” and “Control and revision are given”. The analysis results formative stage of the experiment.

Key words: experiment, future economists, professional competence, interactive technologies.

СУТНІСТЬ ТА ЗМІСТ СОЦІАЛЬНОГО ФЕНОМЕНУ «НАСИЛЬСТВО В СІМ'Ї»

Юрків Ярослава Ігорівна
м.Луганськ

У статті розкривається визначення поняття «наси́льство в сім'ї»; аналізуються типи насильства в сім'ї (між подружжям; батьками і неповнолітніми дітьми; між дорослими дітьми та батьками; між дітьми в одній родині; насильство між іншими членами сім'ї); подається характеристика видам насильства в сім'ї (фізичне, психологічне, економічне, сексуальне); докладно розглянуті чинники, що обумовлюють насильство в сім'ї.

Ключові слова: дитина, сім'я, насильство в сім'ї; види насильства (фізичне, психологічне, економічне, сексуальне).

Проблема насильства над дитиною довгий час була закритою для обговорення та висвітлення не лише в Україні, чезащо їй не приділялося достатньо уваги науковцями, педагогами та органами влади. Не вівся облік жертв сімейного насильства, пошук методів корекційно-реабілітаційної роботи та шляхів вирішення даної проблеми. Останнє десятиріччя насильства над дитиною в родині було визнане суспільством та науковцями як серйозна та масштабна проблема, що породжує множини інших соціально-психологічних, індивідуальних та соціальних проблем. Зокрема сформувалося розуміння того, що вже не достатньо лише наказати винних, а необхідно проводити роботу з тим, хто вчинив насильство, для виключення вірогідності повторення насильницьких актів над дитиною, а також реабілітувати жертву (дитину).

Аналіз наукової літератури показав, що останніми роками проблема насильства в сім'ї почала вивчатися більш детально і в нашій країні. Зокрема вивчаються соціально-психологічні аспекти проблеми насильства, специфіка родинного насильства, вплив ситуації насильства на особистісний розвиток людини; проводиться соціологічний аналіз явища «домашнього насильства»; аналізуються особливості впливу сім'ї на девіантну поведінку неповнолітніх; розробляються методичні рекомендації щодо попередження насильства в сім'ї та допомоги жертвам домашнього насильства.

Значну увагу такі дослідники як К. Леві-Строс, К. Лоренс, Н. Максимова, К. Мілютіна, С. Палмер, Е. Фромм приділяли вивченню таких різновидів насильства у родині, як фізичне та сексуальне. Аналіз досліджень А. Мудрик, Л. Алексєєвої, І. Новосельського, Р. Овчарової засвідчив, що наслідки насильства, порушуючи психічне здоров'я дітей, не мають чітко виражених симптомів та ознак, які б вказували на першопричину відхилення. Спостерігаються розлади емоційної сфери, а саме: необґрунтована зміна настрою, тривожність, депресія, які можуть супроводжуватися суїцидальними намірами, особливо в підлітковому віці. Тому метою нашої статті є – розкриття сутності і змісту соціального феномену «наси́льство в сім'ї».

Насильство в сім'ї, за даними ЮНЕСКО, існує у будь-якому суспільстві, будь-якій культурі, воно передається з покоління в покоління, перетворюючи вихованих у насильстві дітей у жорстоких дорослих [1, с.58].

В Україні термін «наси́льство в сім'ї» є не зовсім традиційним, вважається, що сім'я – це особиста сфера, а дружина в синцях, відшмагована ременем дитина чи та, що підкоряється наказам батьків у виборі друзів, місця навчання тощо – це сімейні справи, методи родинного виховання. Однак, за офіційними даними, насильство в сім'ї – досить поширене явище в Україні. За свідченням дітей, з жорстокістю вони вперше зустрічаються у власній сім'ї, з боку батьків та старших братів і сестер, тобто тих осіб, які повинні їх захищати та підтримувати [1, с. 58].

Розглянемо визначення поняття «наси́льство в сім'ї», що використовується в українській та міжнародній правозахисній

практиці.

Термін «наси́льство», згідно «Словника російської мови» С. Ожегова, може тлумачити як: «1) примушення, утиск, тиск, натиск, застосування фізичної сили; 2) примусова дія на когонебудь; 3) утиск, беззаконня» [2].

Під насильством зазвичай розуміють: побиття; секс-наси́льство (включно зґвалтування у воєнних конфліктах); знущання; брудні лайки, образи; приниження; маніпулювання; присилування; моральний та психологічний тиск; примус; звинувачення, формування почуття провини; безпідставне покарання; насильне обмеження, в тому числі й інформаційне; ігнорування; ізоляція (наприклад, заборона працювати); економічний контроль; насильство на національному ґрунті; примус до шлюбу; насильство на релігійному ґрунті; сексуальні домагання; зґвалтування; примус до проституції; секс-продаж; державний тиск; фемінізація бідності; домашнє насильство.

Відомий фахівець із запобігання домашньому насильству Луїс Аларкон, дає наступне визначення насильству: «наси́льство – це дії, що здійснюються одним (або декількома) особами, які характеризуються такими ознаками:

- 1) здійснюються умисне і направлені на досягнення певної мети;
- 2) завдають шкоди (фізичної, моральної, матеріальної тощо) іншій особі;
- 3) порушують права і свободи людини;
- 4) той, хто здійснює насильство, має значні переваги (фізичні, психологічні, адміністративні тощо), що робить неможливим ефективний самозахист жертви насильства».

За визначенням Закону України «Про попередження насильства в сім'ї», який Верховна Рада України ухвалила 2001 року, насильство в сім'ї – це «будь-які умисні дії фізичного, сексуального, психологічного чи економічного спрямування одного члена сім'ї по відношенню до іншого члена сім'ї, якщо ці дії порушують конституційні права і свободи члена сім'ї як людини та громадянина і наносять йому моральну шкоду, шкоду його фізичному чи психічному здоров'ю» [3]. Отже, жертвою домашнього насильства може стати будь-хто: жінка, яку постійно лає і б'є її чоловік, дівчинка-підліток, що страждає від сексуальних переслідувань свого вітчима, хлопчик, якого лупцює мати-алкоголичка, старенька бабуся, що її ненавидять власні діти.

Існують такі типи насильства в сім'ї:

- між подружжям (чоловік – жінка, у більшості випадків насильство здійснює чоловік, але зустрічаються протилежні випадки);
- батьками і неповнолітніми дітьми (наси́льство можуть здійснювати як батько, так і мати) [4, с.13];
- між дорослими дітьми та батьками (наси́льство можуть чинити як дорослі діти стосовно батьків, так і навпаки, хоча перший випадок є більш розповсюдженим). Досить типовою є ситуація, коли діти, які виросли в атмосфері насильства, встановлюють свої стосунки з батьками на тих же засадах насильства. Насильницьке ставлення до батьків може виникнути і в сім'ях, де діти виросли в атмосфері уседозволеності [5, с.9].
- між дітьми в одній родині (такі відношення, як правило, виникають на фоні насильницьких відношень між дорослими членами родини і можуть мати різноманітний характер – старші діти можуть скоювати насильство над молодшими, брати над сестрами, діти можуть об'єднуватися для насильства над ким-то одним із дітей) [4, с.13].
- насильство між іншими членами сім'ї. Це насильницькі стосунки між тещею або тестем і зятем, свекром або свекрухою і невісткою, онуками та дідусем або бабусяю тощо [5, с.9].

Вчені та правозахисники виокремлюють такі види насильства в сім'ї:

Фізичне насильство – це навмисне нанесення побоїв, тілесних ушкоджень одного члена сім'ї іншому, яке може призвести чи призвело до порушення нормального стану фізичного чи психічного здоров'я або навіть до смерті постраждалого, а також до приниження його честі та гідності [3].

Фізичне насильство може здійснюватися у формі побиття, катувань, струсів, у вигляді ударів, ляпасів, опіків гарячими предметами, рідинами, запаленими цигарками, у вигляді укусів, із використанням найрізноманітніших предметів у якості знаряддя катування.

Фізичне насильство негативно відбивається на формуванні особистості на наступних етапах її розвитку. Як наслідок, можуть з'являтися такі особливості характеру і поведінки, як підвищена агресивність, тривожність, невміння співчувати, знижена самооцінка, низький соціальний статус, схильність до вживання алкоголю, наркотиків.

Психологічне насильство – це насильство, пов'язане з тиском одного члена сім'ї на психіку іншого через навмисні словесні образи або погрози, переслідування, залякування, які доводять постраждалого до стану емоційної невпевненості, втрати здатності захистити себе і можуть заподіяти або заподіяти шкоду психічному здоров'ю [3].

Психологічне насильство має такі прояви:

- використання лайливих слів та (або) крику, образи, які спричиняють шкоду самооцінці партнерки/партнера;
- образливі жести або дії (наприклад плювки в партнерку/партнера або в його напрямку), примус до принизливих дій;
- вияв брутальності відносно родичів або друзів партнерки/партнера, їх образи з метою принизити партнерку/партнера;
- спричинення шкоди домашнім тваринам, до яких партнерка/партнер емоційно прив'язані – з метою помсти або залякування;
- знищення, пошкодження або приховування особистих речей партнерки/партнера та інших предметів, які хоч і не мають великої грошової вартості, але є для неї/нього цінними;
- брутальна критика дій, думок, почуттів партнерки/партнера, звинувачення його/її в усіх проблемах;
- поведінка з партнеркою/партнером як зі слугою;
- обмеження свободи дій і пересування партнерки/партнера;
- контроль і обмеження можливостей спілкування з родичами або друзями, стеження;
- крайні вияви ревностів.

Значне місце у психологічному насильстві посідають погрози, починаючи від розпливчатих на кшталт «ти в мене дограєшся» до конкретних:

- погроз фізичного або іншого насильства над партнеркою/партнером або її/його дітьми, іншими членами сім'ї, або близькими особами;
- погроза спричинити економічну шкоду (позбавити фінансової підтримки або якогось майна);
- погрози розлучення або подружньої невірності;
- погрози піти з сім'ї та забрати з собою дітей;
- погрози розповісти всім про її/його особисті справи, секрети тощо;
- погрози самогубства або спричинення собі фізичної шкоди.

Деякі автори у психологічному насильстві виділяють вербальне та емоційне насильство. Вербальне або словесне насильство чиниться тоді, коли жінці докоряють буквально за кожний вчинок, критикується особистість жінки, або її ображають брутальною лайкою. Емоційне насильство може відбуватися взагалі без слів – за допомогою міміки, пози, поглядів – цього досить, щоб дати зрозуміти жінці, що вона недоумкувата. За допомогою загрозливих поглядів, жестів, інтонацій чоловік може тримати жінку в атмосфері страху [5, с.11].

Економічне насильство – це навмисні дії одного члена сім'ї щодо іншого, спрямовані на те, щоб позбавити постраждалого житла, їжі, одягу та іншого майна чи коштів, на які він має законне право. Такі дії можуть заподіяти шкоду фізичному чи психічному здоров'ю або навіть призвести до смерті постраждалого [3].

Воно включає в себе: позбавлення або обмеження одним з членів сім'ї іншого члена сім'ї можливості користуватися і розпоряджатися грошовими коштами, які він заробив або які є їх спільною власністю; створення ситуації, коли один з членів сім'ї вимушений просити гроші (при їх наявності) на утримання сім'ї або на власні потреби; ненадання грошей на утримання дітей, невплата аліментів; дріб'язковий контроль за всіма витратами, вимога звітувати за них; демонстрація того, що домашня робота не має ніякої економічної цінності; позбавлення можливості користуватися своїм власним або спільним майном; пошкодження або знищення майна іншого члена сім'ї або спільного майна [5, с. 12].

Сексуальне насильство – протиправне посягання одного члена сім'ї на статеву недоторканість іншого члена сім'ї, а також дії сексуального характеру по відношенню до неповнолітнього члена сім'ї [3].

Це може бути:

- нав'язування сексуальної близькості, коли партнерка/партнер знаходиться у стані алкогольного або наркотичного сп'яніння, або спить і не в змозі сказати «ні»;
- нав'язування сексуальної близькості, коли партнерка/партнер дає зрозуміти, що не хоче цього, або боїться сказати «ні»;
- нав'язування без згоди партнерки/партнера фізичного контакту з ерогенними зонами, іншими частинами тіла партнерки/партнера;
- нав'язування партнерці/партнеру особливих видів сексуальних контактів проти її/його волі.

Щодо насильства над дітьми в сім'ї, то в практиці соціально-педагогічної роботи часто використовують поняття «жорстоке поводження з дітьми». І, окрім фізичного, психологічного, сексуального та економічного насильства інколи виділяють ще й недбале ставлення до дитини – відсутність з боку батьків належного забезпечення умов, потрібних для здорового розвитку дитини, що включають наявність достатнього харчування, одягу, житла, виховання, освіти, медичної допомоги; а також відсутність уваги, залишення дитини без нагляду, в наслідок чого вона може стати жертвою нещасного випадку. Недбале ставлення до дитини може виникати як через об'єктивні причини (бідність, психічні хвороби батьків, їх неосвіченість), так і без них [6, с.140].

Науковці докладно розглядають чинники, що обумовлюють насильство в сім'ї. При цьому представники однієї з теорій, що отримала назву «соціально-історична» або «соціокультурна», основною причиною такого становища називають домінуючу позицію чоловіків у суспільних відносинах, патріархальні культурні норми, що провокують насильство. У документі ООН «Стратегія боротьби з насильством у сім'ї» зазначається, що джерела насильства полягають у соціальній структурі та у комплексі цінностей, традицій, звичаїв і поглядів, що стосуються нерівності чоловіків і жінок. У цілому ставиться під сумнів достовірність пояснень, пов'язаних з особистісними та індивідуальними характеристиками. Таким чином, причини насильства переносяться у соціокультурну площину, сферу суперечностей суспільної свідомості з питань взаємовідносин чоловіка і жінки та поглядів на їхні ролі у сім'ї. Варто зазначити, що навіть тоді, коли наголос робиться на певних загальних соціально-економічних причинах насильства у сім'ї, це насильство здійснюється конкретними особами зі своїми психологічними та фізіологічними особливостями [7, с.16]. Власне в цьому контексті слід виокремити соціально-психологічний рівень, пов'язаний з міжособистісним спілкуванням, та рівень індивідуально-психо-

логічний, пов'язаний зі структурою особистості.

У другому, «системно-сімейному», підході робиться наголос на походженні та формах конфлікту, вивчаються особливості взаємодії, динаміка спілкування, процеси розв'язання суперечностей у сім'ях; насильство у такому разі розглядається як дисфункція всієї системи, а не просто як наслідок індивідуальної психопатології одного з членів сім'ї. У межах цього підходу активно вивчаються різноманітні соціально-психологічні передумови деструктивного конфлікту. Вчені виокремлюють такі чинники, що детермінують і спрямовують насильство на міжособистісному рівні соціальної взаємодії: бажання самоствердитись за рахунок інших або використати когось для отримання певних вигод, пошук чи підтвердження соціальної ідентичності, «добрі» наміри «навчити розуму», «наставити на шлях істинний», емоційний стан [7, с.16].

Теоретики третього, «індивідуально-психологічного», підходу звертаються до діагностики генетичних і біологічних аномалій, що виражаються у порушенні фізичного (наприклад, сексуальні та інші розлади) та психічного здоров'я (захворювання нервової системи, депресивні стани, перенесені психологічні травми у дитинстві), зловживанні алкоголем та пристрасті до наркотиків, аморальних вчинках. Як наголошує Г. Шнайдер, важливим аспектом, який детермінує насильство, є виховання у конфліктних сім'ях, інші вади соціалізації, різниця інтересів батьків та дітей [7, с.16].

На підставі результатів досліджень можна виокремити певну ієрархічну модель факторів, що обумовлюють конфліктність сімей. Так, у сучасній Україні до загально-кримінологічних чинників і супутніх сімейному насильству соціально-негативних явищ можна віднести:

- погіршення і нестабільність соціально-економічного життя (що часом обумовлює суперечність між природним бажанням мати дитину і економічним статусом; неможливість розвивати свої таланти, культурні запити);
- скорочення кількості робочих місць у виробництві та пов'язане з цим безробіття;
- поширеність у засобах масової інформації, перш за все на телебаченні, пропаганди насильства та жорстокості, деструктивний вплив відеопродукції;
- поширення алкоголізму (порівняно з радянськими часами фіксується збільшення виробництва і споживання алкоголю на душу населення) та наркоманії;
- укорінення в суспільній свідомості цільової настанови на індивідуальне виживання, відсутність соціальних ідеалів, певний ідеологічний вакуум та криза моральності;
- поширення неформальних (незареєстрованих офіційно) шлюбів, а відтак менший рівень солідарності сім'ї, збільшення кількості розлучень і частки неповних сімей;
- слабку дієвість системи матеріальної допомоги сім'ям, які її потребують, загалом матеріальна залежність жінок від чоловіків [7, с.16].

Ці, переважно об'єктивні, соціально-економічні і культурно обумовлені чинники безумовно збільшуватимуть навантаження саме на органи внутрішніх справ. До цієї групи чинників можна віднести також роботу державних органів, які зобов'язані здійснювати профілактичний вплив стосовно дисгармонійних сімей.

При виявленні причин сімейного насильства можна використовувати два підходи. Соціологічний підхід визначає насильство як соціокультурну обумовленість, тобто насильство є стереотип сімейних стосунків, вихованим з дитинства, прийнятим в даній групі населення. Соціальні чинники (соціально-економічне положення сім'ї, безробіття, погані житлові умови) також є збудниками стресу, ведучого до поганого поведіння з членами сім'ї. Соціально-психологічний підхід розглядає насильство як результат негативного особистого життєвого досвіду, «травми дитинства» [8].

Багато уваги вчені та спеціалісти-практики приділяють виявленню причин поширення насильства і сім'ї. Серед них зазначаються:

1. Життя сім'ї, відповідно до традиції, проходить «за закритими дверима» і спробою вторгнення розглядається як посягання на особисте життя. Тому в суспільстві поширений міф про те, що сім'я є безпечним притулком для всіх її членів. Суб'єкт насильства, при цьому, відчуваючи свою безкарність, може робити все, що завгодно, не побоюючись розголосу.
2. Недостатня психолого-педагогічна обізнаність членів сім'ї (думка про обов'язкового виконання «подружнього боргу», «б'є значить любить»).
3. Тенденція до рівноправ'я членів подружжя в шлюбі (подружнє насильство, самоствердження подружжя за рахунок приниження один одного).
4. Демографічні зміни (продовження середньої тривалості життя, сприйняття дітей або немолодих як тягарю).
5. Соціальний стрес в сім'ї (розбіжності у вихованні дітей, секс, вагітність, грошові ускладнення, безробіття, необхідність в довго-, тимчасовій медичній допомозі).
6. Зв'язаність сімейними обов'язками, неучасть в суспільній діяльності і наявність обмеженої системи соціальної підтримки.
7. Алкоголізм в сім'ї.
8. Фізична жорстокість щодо насильника в батьківській сім'ї або очевидцем якої був [8, с.116].

Сімейне насильство це форма деструктивної соціальної взаємодії в сім'ї, що відображає її загальне неблагополуччя і порушення в ціннісно-нормативній сфері індивідів. Насильство в сім'ї є чинником соціального ризику, що спричиняє поглиблення соціально-психологічної та моральної відчуженості, взаємну недовіру і ворожість стосовно інших членів сім'ї, брутальність і жорстокість у спілкуванні [8, с.116].

Таким чином, насильство в сім'ї – це «будь-які умисні дії фізичного, сексуального, психологічного чи економічного спрямування одного члена сім'ї по відношенню до іншого члена сім'ї, якщо ці дії порушують конституційні права і свободи члена сім'ї як людини та громадянина і наносять йому моральну шкоду, шкоду його фізичному чи психічному здоров'ю». Тому ми вважаємо, що важливим кроком до подолання проблеми насильства в родині має стати її усвідомлення, як суспільством в цілому, так і кожним окремим громадянином. Адже ця проблема досить часто є прихованою і для суспільства, і для тих, хто є жертвою такого насильства. А це можливо лише за умов проведення широкої просвітницької кампанії, спрямованої на подолання стереотипів у сімейних відносинах та створення у суспільстві атмосфери нетерпимості до будь-яких проявів насильства та жорстокості.

Література і джерела

1. Трубавіна І. М. Соціально-педагогічна робота з неблагополучною сім'єю. Навч. посіб. / І. М. Трубавіна. – К.: ДЦССМ, 2002. – 132 с.
2. Ожегов С. І. Словарь русского языка / Под ред. члена-корр. АН СССР Н. Ю. Шведовой. – М.: «Русский язык», 1989. – 679 с.
3. Закон України «Про попередження насильства в сім'ї» від 15.11.2001 р. [Електронний ресурс]. – режим доступу: <<http://zakon4.rada.gov.ua/rada/show/2789-14>> – Загол. з екрану. – Мова укр.
4. Запобігання насильства в сім'ї / Під заг. ред. А.В.Довженко, А. Й. Присяжнюк, В. А. Ганцюра. – К.: ТОВ НОВА, 2004. – 136 с.
5. Попередження насильства в сім'ї: Метод. рекомендації / М. І. Дмитренко, М. В. Тропінін, П. О. Власов – Дніпропетровськ: Юрид. ін-т МВС України, 2001. – 60 с.
6. Соціальна робота – Ч. 3. / Під заг. ред. А. М. Бойко, Н. Б. Бондаренко та ін. – К.: КЦСССДМ, 2003. – 316 с.

7. Бова А. А. Модель факторів, що обумовлюють насильство в сім'ї / А. А. Бова // Український соціум. – 2005. – № 1 (6). – С. 15.
8. Соціальна робота: технологічний аспект / За ред. проф. А.Й. Капської. – К. : ДЦССМ, 2004. – 246 с.

В статье раскрывается определение понятия «насилие в семье»; анализируются типы насилия в семье (между супругами; родителями и несовершеннолетними детьми; между взрослыми детьми и родителями; между детьми в одной семье; насилие между другими членами семьи); дается характеристика видам насилия в семье (физическое, психологическое, экономическое, сексуальное); подробно рассмотрены факторы, обуславливающие насилие в семье.

Ключевые слова: ребенок, семья, насилие в семье; виды насилия (физическое, психологическое, экономическое, сексуальное).

The article gives the definition of «violence in the family»; the types of violence in the family (between spouses; parents and children; between adult children and parents; between children in one family; violence between other members of the family); characteristics of types of violence in the family (physical, psychological, economic, sexual); the factors contributing to violence in the family have been addressed in detail.

Key words: child, the family, violence in the family; kinds of violence (physical, psychological, economic, sexual).

Наукове видання

**НАУКОВИЙ ВІСНИК
УЖГОРОДСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія

**ПЕДАГОГІКА
СОЦІАЛЬНА РОБОТА**

Випуск 27

Комп'ютерна верстка: Тополянський С.І.

Статті подані в авторській редакції